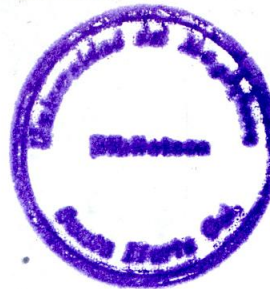


024942



INTERPRETACION DE LOS PROCESOS SOCIALES EN AULAS DE
CLASE DONDE HAY NIÑOS INTEGRADOS QUE PRESENTAN
RETARDO MENTAL

ANNELISE ESTHER MONTAÑO BRANGO
NUBIA ESTELA TULENA MIZGER

Directora
CARMEN CECILIA GALVIS DE ROMERO
Mg. en Investigación Educativa

Línea de Investigación: Estudios del desarrollo del niño
y del joven colombianos.

Proyecto: Procesos Pedagógicos y Desarrollo
Infantil.

T-EDI-045

UNIVERSIDAD INCCA DE COLOMBIA
FACULTAD DE POSGRADOS
Santafé de Bogotá

En Convenio con:

UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA
INSTITUTO DE FORMACION AVANZADA
SINCELEJO
1996

FICHA DE ANALISIS DOCUMENTAL

T

EDI-045 Montaña Brango, Annelise Esther

Interpretación de los procesos sociales en aulas de clase donde hay niños integrados que presentan retardo mental / Annelise Esther Montaña Brango, Nubia Estela Tulena Mizger. -- Santafé de Bogotá, 1996.

ix, 161 : tablas ; 28 cm. -- (Tesis Unincca. Especialización en Desarrollo Infantil)

Línea: Estudios del desarrollo del niño y del joven colombianos. Proyecto: Procesos pedagógicos y desarrollo infantil / directora: Carmen Cecilia Galvis de Romero.

Tesis (Especialista en desarrollo infantil)--Universidad Incca de Colombia, Facultad de Posgrados, en convenio con, Universidad del Magdalena, Instituto de Formación Avanzada.

Resumen: Se identifican las interacciones de tipo afectivo, comunicativo, participativo, organizativo y de concertación de normas entre docente-alumno, alumno-docente, alumno-alumno, que se generan en las aulas de clase de un grupo de niños y niñas entre 5 y 10 años de las escuelas oficiales del municipio de Sincelejo, que favorecen o no los procesos de socialización, para la integración de los niños con necesidades educativas especiales. Se presenta una propuesta que facilita el proceso de integración.

1. ANALISIS DEL PROCESO DE INTERACCION EN EDUCACION 2. PROCESO DE INTERACCION SOCIAL 3. NIÑOS IMPEDIDOS MENTALMENTE 4. RELACION ESTUDIANTE-PROFESOR 5. EDUCACION DE NIÑOS IMPEDIDOS I. Tulena Mizger, Nubia Estela II. Tít. III. Ser.

CDD 371.92 (20a ed.)

DEDICATORIA

- A Dios por permitirnos vivir esta experiencia; somos pocos quienes tenemos oportunidad de enseñar a niños, que a pesar de su limitación son testimonios de su grandeza.
- A los niños con Retardo Mental de nuestras aulas, quienes nos estimulan a mejorar nuestra labor educativa.
- A nuestros compañeros Maestros y colegas, por aceptar este esfuerzo como un Norte que nos permita construir una Escuela para todos.

Annelise Esther
Nubia Estela

AGRADECIMIENTOS

- A CARMEN CECILIA GALVIS DE ROMERO. Mg. Directora del Programa Especialización en Desarrollo Infantil. Universidad INCCA de Colombia, por su labor asesora y el aporte de sus acertados conocimientos, pilar fundamental de este trabajo.
- A MIRIAN MERCADO PACHECO. Jefe de Educación Especial, por su apoyo y colaboración, lo que nos permitió invertir el tiempo suficiente para el éxito de esta investigación.
- A ANIBAL PEREZ MARTELO, mi esposo y GUILLERMO PEREZ TULENA, mi hijo, por su colaboración y comprensión, quienes facilitaron enormemente la realización de este trabajo concediéndome su tiempo y amor.
- A JOSEFINA DE PEREZ, por su especial colaboración en la elaboración del material de apoyo para la sustentación de este proyecto.
- A Todas aquellas personas que de una u otra forma hicieron posible la realización de esta investigación en beneficio de la integración educativa de niños con retardo mental.

Nubia Estela

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente al SEÑOR JESUCRISTO, quien estuvo ayudándome con su sabiduría y fortaleza en los momentos de cansancio.

A JORGE ELIECER MONTAÑO AGUIRRE, mi esposo.

A JORGE ELIECER, ERNESTO JOSE y ADRIANA MARIA MONTAÑO MONTAÑO, mis hijos, por la paciencia que tuvieron conmigo, el apoyo y ánimo que me brindaron por la mucha ausencia del hogar durante el período en que preparaba este trabajo.

A Ellos mi gratitud por contribuir inmensamente en la formación de mi vida profesional.

Annelise Esther

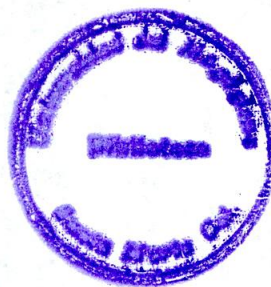
CONTENIDO

	pág
0. INTRODUCCION	1
0.1. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACION	5
0.1.1. Importancia Científica	13
0.1.2. Importancia Social	15
0.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
0.3. PREGUNTAS ORIENTADORAS	18
0.4. OBJETIVOS	19
0.4.1 Objetivo General	19
0.4.2 Objetivos Específicos	20
0.5. HIPOTESIS	21
0.6. ENFOQUE INVESTIGATIVO	22
1. MARCO TEORICO	23
1.1. LAS INTERACCIONES EN EL AULA DE CLASES	23
1.1.1. Concertación de normas	30
1.1.2. La Afectividad	33
1.1.3. La Comunicación	35
1.1.4. La participación	38

	pág
1.2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	41
1.2.1. Las adaptaciones y los recursos educativos especiales.	44
1.3. LA ESCUELA Y EL DERECHO A LA INTEGRACION	45
1.3.1. El niño con retardo mental en el proceso de integración	50
2. METODOLOGIA	56
2.1. TIPO DE INVESTIGACION	56
2.2. CATEGORIAS DE ANALISIS	57
2.2.1. La afectividad en el aula	57
2.2.2. La comunicación en el aula	57
2.2.3. Concertación de normas en el aula	57
2.2.4. La participación en el aula	57
2.3. UNIDAD DE ANALISIS	58
2.4. UNIDAD DE TRABAJO	60
2.5. PROCEDIMIENTO	62
2.6. TECNICAS DE RECOLECCION DE LA INFORMACION	66
3. ANALISIS DE RESULTADOS	67
3.1. ANALISIS DESCRIPTIVO	67
3.2. ANALISIS INTERPRETATIVO	79
4. PROPUESTA: CONSTRUYENDO INTERACCIONES EN UNA AULA DE CLASES PARA TODOS	93
5. CONCLUSIONES	134
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	140
BIBLIOGRAFIA	143
ANEXOS	147

LISTA DE ANEXOS

	pág
ANEXO A. Cronograma de visitas a las Escuelas	147
ANEXO B. Guía de observación en el aula de la Escuela Concentración "Simón Araújo"	148
ANEXO C. Guía de observación en el aula de la Escuela "La Palma"	152
ANEXO D. Guía de observación en el aula del Jardín Infantil Nacional	155
ANEXO E. Guía de observación en el aula de la Escuela Anexa a la Normal	158
ANEXO F. Entrevista dirigida a Docentes de las Escuelas escogidas.	161



O. INTRODUCCION

El propósito de esta investigación fue identificar la forma como se dan las interacciones en el aula entre Maestro-Alumno, Alumno-Alumno y Alumno-Maestro que facilitan o dificultan la integración de los niños con retardo mental, lo cual se constituye en un marco de referencia para mejorar y promover la integración social del limitado.

Su desarrollo conllevó a plantear una propuesta que permita fomentar, apoyar y consolidar el proceso de integración de los niños discapacitados con retardo mental, al ámbito escolar.

Las observaciones iniciales permitieron establecer cómo los niños con retardo mental que se supone ya están integrados, siguen siendo segregados al interior del aula, lo cual se encuentra manifiesto especialmente en el rechazo que representa para el niño no permitirle la participación en forma igual que los demás Alumnos del grupo, la obstaculización para el desempeño de los

profesionales, que promueven la integración, el bajo número de niños integrados a las escuelas y la resistencia permanente a este proceso.

En las aulas donde el proceso se está cumpliendo no se hacen concertaciones y/o negociaciones de normas, no se fomenta una comunicación participativa ni constructiva, no se dan interacciones afectivas y las actividades participativas no favorecen a todo el grupo lo que es desfavorable para el niño, puesto que en general no se tienen en cuenta las necesidades educativas especiales de todos y cada uno de los educandos.

A partir del reconocer y tener en cuenta en los procesos de socialización que se dan al interior del aula, las estrategias que permitan favorecer a todos los niños del grupo, se contribuye a abrir las puertas a una integración justa y equitativa.

El desconocimiento de las diferentes interacciones que se dan en el aula, hace que el Docente no se de cuenta de cómo y cuándo aprovecharlas positivamente para favorecer esta integración lo cual incide en el fracaso de la labor educativa, por cuanto no hace intervenciones ni orientaciones, que permitan fomentar la cooperación y la confrontación como procesos fundamentales en el

desarrollo de la personalidad de todos los niños y niñas.

En estos momentos cuando al Docente se le presenta el reto de la integración, debe estar preparado para asumir la responsabilidad de poner al servicio los fundamentos teóricos de la psicología del desarrollo con el fin de orientar su labor educativa de acuerdo con el nivel de madurez de los educandos, su contexto socio-cultural y las particulares posibilidades de cada niño, de tal forma que se convierta en un facilitador, un orientador y estimulador permanente que teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de éstos, genere actividades que faciliten y favorezcan la socialización de todos los integrantes del grupo, incluidos los niños que presentan algún tipo de limitación. Si el Docente tuviera una visión clara sobre los conocimientos indispensables acerca de estos rasgos, sería posible, no solamente tratarlos de manera más realista y eficaz, sino que también se podría adoptar una actitud más objetiva y flexible al observar las diferencias individuales.

El origen de esta investigación fue precisamente algunos factores de tropiezo que han estado incidiendo en la acción laboral de los profesionales dedicados a la integración, entre ellos están:

1. El rechazo de los niños discapacitados a la escuela regular, por cuanto la numerosidad de ellos especialmente con retardo mental, están en posibilidades de ser integrados.

2. El número de niños atendidos con deficiencia aumenta cada año en las instituciones.

3. El ordenamiento legal establecido por la Ley 115 y sus decretos reglamentarios en la cual se establece que los Centros de Educación Especial queden como Unidad de Recursos y apoyo a las Instituciones educativas.

4. La aplicación de nuevos enfoques pedagógicos enmarcados en el respeto a las diferencias y a los ritmos de aprendizaje, que permiten abrir espacios para que todos los niños y niñas puedan estar integrados.

Por consiguiente, el mejorar las formas de interacciones que se dan en las aulas de clases, facilita la labor de integración en la medida en que a partir de ellas se proporcionan elementos que permitan elaborar estrategias de intervención para todo el grupo, incluidos los niños con retardo mental.

0.1. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACION

Cuando el Ministerio de Educación Nacional mediante Resolución 475 de 1974 creó el Programa aulas especiales en la escuela regular para dar respuesta a la problemática que se estaba presentando en torno a las dificultades de aprendizaje, organizó dos subprogramas: Aulas Especiales para niños con retardo mental segregados y Aulas Remediales para niños con dificultades de aprendizaje en la escuela regular. En el departamento de Sucre, mediante acuerdo emanado de la Junta Administradora del FER, de fecha 24 de Enero de 1977, se organizan las 22 aulas remediales, hoy aulas de apoyo pedagógico, ubicadas en los municipios de Sincelejo, Corozal, Sampués, Tolú, Sincé, Betulia y Galeras, creándose igualmente el Instituto Nacional de Niños Especiales (INNES) para niños con retardo mental.

Para el año 1987, se reestructura y organiza la división de Educación Especial del Departamento de Sucre, mediante Decreto 516 del 23 de Octubre de ese año emanado de la Gobernación, quedando conformado de la siguiente manera: Unidad Regional de Educación Especial, atendida por un grupo de profesionales de las diferentes disciplinas, quienes quedan a cargo de las diferentes dependencias, tales como: Escuela de Rehabilitación Auditiva y Vocal,

atiende la población de niños sordos; Instituto Nacional de Niños Especiales (INNES) atiende la población con dificultades de aprendizaje y el centro de rehabilitación Vida Diferente, que atiende la población con parálisis cerebral e invidentes.

Desde la puesta en marcha del programa aulas remediales hasta el año 1986, no fue posible que disminuyeran los fracasos y la deserción escolar, ésto creó preocupación al Ministerio de Educación Nacional, lo cual llevó a hacer una evaluación sistemática, seria y rigurosa al PAR, para detectar sus aciertos, sus fallas, sus alcances y el logro de sus objetivos, lo que desvirtuó en su aplicación su esencia pedagógica. Fue entonces cuando en el año 1987 se propuso evaluar el programa a través de seminarios regionales a nivel de todo el país.

Los resultados de la evaluación del PAR permitieron detectar las siguientes necesidades.

1. Replanteamiento del concepto de dificultades de aprendizaje, hasta entonces se había manejado con una concepción terapéutica y clínica.
2. Capacitación a los Docentes de las aulas remediales, como se llamaban entonces, hoy aulas de apoyo,

orientándolos hacia la construcción de su propio quehacer pedagógico y actualizándolos en las nuevas tendencias sobre lectura, escritura, matemáticas y enriqueciendo la labor Docente con experiencias propias que permitan una retroalimentación de las partes y las necesidades de la región.

3. Rediseño de materiales de apoyo, extensión del programa a la Básica Primaria, revisión del currículo, replanteamiento de la selección, evaluación, intervención pedagógica, promoción y seguimiento de los Alumnos.

4. Estructuración del programa Aula Remedial (PAR), de tal forma que respondiera a la filosofía de promoción automática teniendo en cuenta que en ese año surge este decreto el cual perseguía obviar el fracaso escolar y como estrategia enfatiza en el trabajo con procesos, reconociendo los ritmos de aprendizaje del niño y cuestionando la evaluación por rendimiento, entendido este como el alcance de objetivos homogenizados para la población escolar.

Fue entonces cuando la División de Educación Preescolar Y Especial del Ministerio de Educación Nacional, diseñó el proyecto "Estrategias Pedagógicas para niños que presentan diferentes ritmos de aprendizajes en el aula

regular", que nace como alternativa de solución a las necesidades detectadas en la evaluación del PAR.

Este proyecto permitió a través de muchos seminarios a nivel nacional, que tanto los equipos interdisciplinarios de Educación Especial como los Docentes del programa de apoyo se capacitaran, con el fin de posibilitar una apertura crítica-reflexiva para que, como resultado de la experiencia investigativa, pudiera el Maestro definir sus estrategias, sus modelos, su modo de intervenir al interior de los procesos y sus formas de interacción con los destinatarios del aprendizaje, teniendo en cuenta la situación socio-cultural e histórica en la que estos viven.

Esto permitió que los profesionales de las diferentes disciplinas, como los Docentes replantearan su quehacer pedagógico con relación a la aplicación del currículo, al manejo estrictamente clínico que se le venían dando a las dificultades de aprendizaje, al fracaso y deserción en lectura - escritura y matemáticas, al discurso pedagógico que hacía al Docente dueño del saber dentro del aula, anulando las posibilidades de los niños en cuanto a los saberes de éstos, sus intereses, sus necesidades y expectativas, que no se reconocían cuando llegaba al contexto escolar.

Uno de los propósitos de este proyecto era vencer la inmediatez de solución que ofrecían los métodos y la búsqueda de fórmulas y modelos, para ello el Maestro debería recuperar el lugar, que como investigador y pedagogo le corresponde en el seno de la sociedad.

En suma el proyecto buscaba dar un virage a la capacitación, orientando al Docente en la construcción de su propio quehacer pedagógico a partir del análisis crítico de las teorías pertinentes, a la concepción del lenguaje como elemento articulador de los factores internos y externos que inciden en el desarrollo integral del niño. Esto implicó un replanteamiento a los currículos, un cambio de actitud tanto del Docente de la escuela regular como del equipo interdisciplinario de Educación Especial, los cuales se orientaron dentro de un modelo pedagógico que tenía en cuenta los niños, los Docentes, los padres de familia y la comunidad para posibilitar la construcción de una nueva escuela.

Los objetivos de este proyecto apuntaban a disminuir los índices de deserción y fracaso, propiciar un ambiente pedagógico que respondiera a las necesidades individuales de los niños en la escuela regular reteniéndolos y promoviéndolos dentro del sistema educativo, capacitar a los agentes educativos con el fin de generar en el aula

una acción pedagógica acorde con la realidad escolar, integrar a los padres en las actividades planteadas por la escuela durante el proceso que el niño sigue en la construcción del conocimiento, permitir que la comunidad y la escuela actúen conjuntamente en la búsqueda de necesidades que en ella se generen y propiciar la integración de los niños excepcionales al aula regular, su retención y promoción en el sistema educativo.

Una vez que los equipos interdisciplinarios y los Docentes conceptualizaron y llevaron a la práctica los conocimientos adquiridos en toda esta capacitación, fué entonces cuando este proyecto "Estrategias Pedagógicas", abrió el camino para la integración de los niños limitados a través del proyecto "Mejoramiento de la educación dirigida a la población con limitaciones en edad escolar de los núcleos educativos 1, 2, 3, 4 y 5 del Municipio de Sincelejo". Este proyecto apunta a tener en cuenta a 687 personas con diferentes limitaciones en edades comprendidas entre los 4 y los 25 años, con una duración de 4 años y recursos propios del proyecto.

En la actualidad existen 148 niños con retardo mental segregados en el Instituto Nacional de Niños Especiales (INNES) que no han podido ser integrados por el rechazo en las escuelas regulares, lo que sentó las bases para la

investigación y surge como alternativa de solución a la problemática que se está viviendo en torno al rechazo de la integración de los niños con retardo mental.

Lo anterior ha generado situaciones de tropiezo de las cuales se pueden enumerar los de mayor peso, como son: la necesidad de los niños discapacitados, especialmente con retardo mental en posibilidades de ser integrados; la posibilidad de que el Centro de Segregación pueda ser una unidad de recursos y de apoyo a la integración; el alto número de niños con retardo mental que acuden al centro cada año aumenta sin poderlos integrar; la indiferencia con que reciben los Docentes los nuevos planteamientos pedagógicos donde se reconocen las diferencias, las posibilidades de los niños, el respeto y los ritmos de desarrollo.

Los educadores no han podido reconocer que las actividades que se propicien en el aula se deben generar a partir de los intereses de los niños y del grupo, de las situaciones de la vida cotidiana de los educandos y desde allí propiciar otras estrategias que faciliten al Docente hacer intervenciones más ajustadas a un grupo en el que existen diferencias entre los que como seres humanos tienen derechos y como individuos son únicos e irrepetibles. Esto significa igualmente, que todas las

estrategias que se generen en un aula de clases, deben favorecer a todos los niños y niñas del grupo.

Por el tiempo de servicio al frente de las aulas de apoyo, se ha podido establecer que la mayoría de los fracasos que presentan los niños en edad escolar, no es a causa de los Alumnos sino del Docente, y la forma de enseñanza lo cual quiere decir que si éste tuviera en cuenta los comportamientos sociales y de cualquier otra índole, si se conociera realmente a los Alumnos y se tuvieran en cuenta sus saberes dejaría de ser para el Docente un problema los niños que le llegan con algún tipo de limitación.

Para el Docente es problemático y sigue siendo dificultosa la integración, en la medida en que no genere espacios de cambio en el aula y no se reconozcan las diferencias, por lo cual esta investigación pretende identificar las formas de interacción que facilitan o no la convivencia en el aula y plantear estrategias que lleven a una mejor comunicación y participación, de tal forma que permitan la construcción de una propuesta pedagógica en la que se alude el reconocimiento de la diferencia y el respeto de los derechos de todos los niños para facilitar la integración.

Es así como esta investigación apunta a favorecer a la

población de niños con retardo mental en condiciones de ir a la escuela regular, permitiendo disminuir los costos en términos económicos, en recursos humanos y materiales en la medida en que los centros de segregación se conviertan en Centros de Recursos y Apoyo a la población discapacitada, los grupos interdisciplinarios atiendan a un mayor número de escolares y los materiales didácticos se aprovechen igualmente para una mayor población de niños. De la misma manera, en este ejercicio se favorecen a los Docentes, en la medida en que los resultados de esta investigación proporcionen elementos y estrategias para su acción en el aula y se beneficie a todos los grupos de la institución.

La investigación apunta a apoyar la política de integración propuesta por el gobierno nacional, la cual hace realidad el derecho a la educación de las personas con limitación, plantea esta educación en todos sus programas, Institutos Docentes y demás servicios del sector con igualdad de oportunidades y plena participación.

0.1.1. Impacto Científico. Desde el punto de vista científico, esta investigación favorece la Pedagogía de la integración, acorde con el marco de la Ley general de educación en sus artículos 46, 47, 48 y 49, permitiendo y

apoyando una educación para todos.

Permite aportar en el avance de la reorganización del sistema educativo, disminuyendo los índices de segregación y aumentando la descentralización, la concertación y coordinación interinstitucional, propuesta en la Constitución Política de Colombia (Art. 13, 47, 68) fomentando una escuela democrática, integradora, flexible, dinámica y sin barreras.

Desde el punto de vista de la coordinación y concertación, los alcances de esta investigación promueve y apoya las intervenciones y aportes que otras instituciones brindan a la integración, tales como el sector salud y Bienestar, el sector laboral y las secretarías de Educación Departamental y Municipal, para que se facilite la construcción de una propuesta general a la cual se acojan los Maestros que integren niños con retardo mental.

La integración escolar implica la conjugación de lo terapéutico, pedagógico, social, comunitario, ambiental y afectivo, de ahí la importancia de la coordinación Inter-sectorial, como clave para la integración social de la persona con limitaciones.

Desarrolla estrategias de concertación entre los servicios educativos y los de salud, trabajo, recreación, administración, es fundamental para preparar, fomentar y garantizar la permanencia, continuidad y coherencia de acciones que le permitan al Docente llevar en el aula una buena integración, ajustada a las necesidades de los niños y niñas.

0.1.2. Impacto Social. La importancia social de esta investigación, está relacionada con la llegada de los niños, ya no al Centro de Educación Especial, sino directamente a la escuela regular, puesto que un niño que participe en una integración tempranamente recibirá muchos beneficios en término de aprovechamiento, participación e inserción a la sociedad que es y será siempre el medio natural desde donde puede intervenir, participar, servir y aprovecharse de ella para su sobrevivencia.

Es dentro de la sociedad donde los niños con retardo mental pueden desplegar su creatividad y ejercer su libertad y en donde se les permite un ambiente de mayor calidad humana para el desarrollo de sus potencialidades.

La investigación permitirá dar al Maestro y educandos especialmente a los limitados con retardo mental,

herramientas que les posibiliten su integración y participación en el ámbito escolar.

Un impacto social, que se espera de esta investigación apunta igualmente a que la propuesta que de ella se genera, permita a los Docentes integradores en crear y diseñar estrategias de intervención pertinentes, acordes y ajustadas para cualquier grupo donde se encuentren niños integrados con retardo mental.

Se espera que a través de la propuesta que surge de la investigación, los Docentes adquieran conocimientos y destrezas para detectar los logros de las diversas prácticas de los niños, frente a su realidad social, cultural e histórica.

0.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el año 1992, cuando en el Departamento de Sucre se hicieron las primeras experiencias de integración, se observaron dificultades en este proceso, una vez el niño estuvo en el aula, expresadas en la poca participación interactiva que se daba en el aula a los niños con necesidades educativas especiales y en muchos casos se llevaban a cabo actividades que no eran las más favorables para todos por su contenido poco ajustado a

los intereses, necesidades y posibilidades de los Alumnos. Además el Docente parecía no darse cuenta de cuándo ni cómo se daban ciertos aprendizajes en la interacción del grupo, los cuales pueden aprovecharse como punto de partida para propiciar actividades más participativas que fomenten la construcción y aplicación de nuevos modelos pedagógicos en el aula.

Lo anterior hace que se siga teniendo segregado al niño desde la integración, y hoy, cuando se han seguido haciendo esfuerzos para lograrla, nos encontramos en la misma situación, lo que ha ocasionado el rechazo de estos niños.

Se consideró entonces, que si se conocen los procesos de socialización, se aprovechen las interacciones favorables que se dan, tales como la afectividad, comunicación, concertación de normas y la participación, se posibilita la construcción de estrategias que permiten la organización de una propuesta que favorece la labor pedagógica en grupos de aulas donde hay niños integrados.

Por tal motivo surge el planteamiento del siguiente problema:

Cuáles interacciones Maestro - Alumno, Alumno - Alumno,

Alumno - Maestro se dan en grupos de niños y niñas en edades escolares entre 5 y 10 años de las Escuelas oficiales del Municipio de Sincelejo, que favorece o dificulta el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales, específicamente en el caso de Alumnos con retardo mental ?

0.3. PREGUNTAS ORIENTADORAS

0.3.1. ¿ Cuáles interacciones del Docente con sus Alumnos y viceversa favorecen los procesos de socialización y contribuyen a mejorar la integración social de los niños con necesidades especiales ?

0.3.2. ¿ Qué tipo de adaptación y organización se hacen en el aula que faciliten y mejoren la participación de los niños con necesidades educativas especiales ?

0.3.3. ¿ Qué tipo de concertaciones se generan en el aula de clases que permitan a los niños con necesidades educativas especiales aceptar las normas establecidas?

0.3.4. Implementa el Maestro actividades de participación que favorezcan a todo el grupo ?

0.3.5. Cuáles interacciones afectivas se observan en el

aula de clases que permitan o no a los niños con necesidades educativas especiales la confianza y seguridad en sus intervenciones ?

0.3.6. Cuáles estilos de comunicación se utilizan en las aulas de clases que favorecen o no a los niños con necesidades educativas especiales ?

0.3.7. ¿ Qué otras investigaciones se generan a partir de los resultados de esta investigación ?

0.3.8. ¿ Qué tipo de organización y cambios se generan en las escuelas donde se abre el espacio para la integración de los niños con necesidades educativas especiales ?

0.4. OBJETIVOS

0.4.1. Objetivo General:

Identificar las interacciones de tipo afectivo, comunicativo, participativo, organizativo y de concertación de normas entre Docente - Alumno, Alumno - Docente, Alumno - Alumno, que se generan en las aulas de clases de un grupo de niños y niñas entre las edades de 5 a 10 años de las escuelas oficiales del municipio de

Sincelejo, que favorecen o no los procesos de socialización, para la integración de los niños con necesidades educativas especiales y conlleven a la elaboración de una propuesta que facilite el proceso de integración.

0.4.2. Objetivos Específicos:

0.4.2.1 Identificar las adaptaciones y formas de organización llevadas a cabo en el aula de clases, que facilitan y cualifiquen la participación de los niños con necesidades educativas especiales.

0.4.2.2 Detectar el tipo de concertaciones que se generan en el aula de clases, que permitan a los niños con necesidades educativas especiales aceptar normas establecidas por la escuela.

0.4.2.3. Establecer el tipo de actividades de participación que se dan en el aula de clases que favorezcan a todos los niños del grupo.

0.4.2.4. Determinar las interacciones afectivas en el aula de clases que permitan a los niños con necesidades educativas especiales la confianza y seguridad en sus intervenciones.

0.4.2.5. Detectar los tipos de comunicación que se dan en el aula de clases, con el propósito de verificar si están favoreciendo o no a los niños con necesidades educativas especiales.

0.4.2.6. Detectar otras investigaciones que puedan generarse a partir de los resultados encontrados, que apunten a contribuir al mejoramiento de los procesos de integración.

0.4.2.7. Identificar la organización y cambios que se generan en las escuelas, donde se abre el espacio para la integración que permita y facilite la intervención oportuna y eficaz a los niños con necesidades educativas especiales.

0.5. HIPOTESIS

0.5.1. Las relaciones interactivas, de tipo afectivo, comunicativo, participativo y de concertación de normas que se observan en el aula de clases, no favorecen a los niños con necesidades educativas especiales.

0.5.2. El conocimiento de las interacciones que favorecen el proceso de integración permite propiciar, orientar, intervenir y estimular permanentemente este

proceso.

0.5.3. El fomento de la cooperación y la confrontación en el grupo facilita al Maestro conocer y respetar los niveles de desarrollo de los niños y las particulares posibilidades de cada uno.

0.6. ENFOQUE INVESTIGATIVO

Es un tipo de Investigación cualitativa con un enfoque ETNOGRAFICO, donde se tomó como unidad de trabajo una muestra constituida por los Alumnos y Docentes de las aulas en donde se encuentran niños integrados con retardo mental.

1. MARCO TEORICO

1.1. LAS INTERACCIONES EN EL AULA DE CLASES

Al hablar de interacciones tenemos que referirnos a esa facultad que tiene todo ser humano de relacionarse con su contexto y sujetos de su misma especie, propiciando el desarrollo progresivo de experiencias que hacen a los seres humanos diferentes en su individualidad.

Si tomamos las interacciones que se dan en el aula de clases podemos determinar que esas experiencias de relaciones deben permitir un enriquecimiento entre sujetos en la medida en que se den confrontaciones de saberes que lleven a orientar e intervenir en forma más oportuna, no dejando pasar desapercibidas las situaciones que se desarrollan entre los niños y que se pueden organizar de tal forma que permitan el ser socializadas en el grupo.

Se entienden como interacciones, todas aquellas

manifestaciones de relaciones entre los seres humanos, las cuales generan distintos saberes en los que cada sujeto se enriquece progresivamente de las experiencias del otro.

Del tipo de interacciones que se mantengan, parten las habilidades, el conocimiento y las disposiciones que dieron origen a la participación afectiva, comunicación y acuerdos entre sujetos.

Las interacciones deben proporcionar a los niños herramientas que permitan la participación e intervención para el entendimiento de la convivencia en el grupo.

"Que el Alumno sea preparado para la vida o para la sociedad en la cual va a vivir. Esto implica preparar al Alumno para una sociedad concreta y específica". 1/.

Es necesario orientar e intervenir, para preparar al sujeto hacia la vida, para una sociedad concreta y específica como lo plantea este autor, el sujeto aprende de su contexto cultural por tal razón, es necesario tener en cuenta que en el contexto escolar donde se conjugan los saberes, tales como formas de vida, diferentes creencias, costumbres, valores y normas, que de alguna manera son manifestadas en el aula. Es en este espacio

donde el Docente juega y lleva a cabo su papel orientador, en la medida en que posea estrategias que le permitan socializar todos esos saberes.

Las primeras manifestaciones sociales que el niño ha aprendido se establecen en la conducta de apego que tuvo con su madre, la cual es cada vez más compleja, en la medida en que haya una buena estimulación interactiva a través de la percepción. Esto es sostenido por Spitz quien expresa que: "La cavidad oral es la primera manifestación perceptiva del niño y es el puente primario entre la percepción interna y externa".2/.

De las buenas relaciones de apego que se dan en estas primeras etapas, depende las conductas sociales posteriores del niño ajustadas o desajustadas según hayan sido positivas o negativas, es decir, "todos tenemos interacciones positivas y negativas con los demás, y que de un momento a otro todos los niños experimentan los resultados propios de las dimensiones de cada etapa, pero si el balance de las interacciones de cada etapa es positivo, prevalecerá el lado positivo de la dimensión, mientras que si el balance es negativo, prevalecerá el lado negativo de ésta". 3/.

En todo proceso social hay que tener en cuenta la

relación del individuo con los padres dentro del contexto familiar, al igual que el entorno cultural particular en la cual está inmersa esta familia. El sistema educativo tiene que preparar y dar al educando herramientas que le posibilitan su participación en la sociedad, y nada más propicio que el contexto escolar en el cual el Docente puede fomentar las interacciones y socializar en el grupo las diferentes manifestaciones culturales que trae consigo cada niño. Si el Docente tiene en cuenta los saberes y manifestaciones de los Alumnos, puede generar espacios y actividades coherentes y ajustados al grupo.

Se percibe un desfase entre las formas de intervención aportados por el Docente en el aula y las exigencias que demanda el sujeto, desde su propia experiencia.

Es frecuente encontrar hoy en día que aún se da un discurso y prácticas pedagógicas donde el Docente es el dueño del saber y los Alumnos son simples receptores pasivos de una relaciones que no benefician ni preparan al educando para defenderse en la vida.

El niño o ser humano posee una individualidad en la cual están presentes tres dimensiones, una biológica dada por la herencia genética, generalmente el niño que está

afectado con retardo mental tiene problemas a nivel de su desarrollo biológico que afecta su desarrollo psicológico.

Además de la herencia biológica existe una herencia social que no está en el individuo sino en la cultura y de la cual se apropia en la interacción que establece con las otras personas y con los objetos del mundo. Esto es sustentado por la teoría del desarrollo de Vigotsky, quien subraya que "en toda interacción están presentes las condiciones sociales cambiantes y los sustratos biológicos de la conducta, es decir, para poder estudiar el desarrollo hay que empezar comprendiendo la realidad dialéctica de dos líneas esencialmente distintas la biológica y la cultural". 4/.

En toda actividad humana está presente la relación entre las bases biológicas de la conducta y las condiciones sociales, de ahí que mediante el proceso de interacción y de aprehensión que empieza en el nacimiento y termina con la muerte se apropie de las condiciones culturales tales como los saberes, la ciencia, las costumbres, los valores, las creencias y las normas.

Por tal razón todo ser humano aunque tenga alguna limitación es social con la capacidad de desarrollo

mediante la apropiación de su cultura a la cual llega el niño a tener un determinado grado de progreso en ese momento histórico en el que él nace y de acuerdo a sus vivencias y experiencias que ella le permita, a través de la educación, logrará mayor o menor desarrollo.

Se concibe entonces el aula como un espacio temporal para conjugar colectivamente los saberes, los principios, los compromisos, las metas, los sentimientos, los aciertos, los desaciertos, las rutinas y las creencias. es decir, todas las experiencias de vida, porque el aula es parte de la vida misma.

Un niño con retardo mental integrado a un aula regular, tiene la posibilidad de crear y desarrollarse si se le permite interactuar y es estimulado, brindándole todas las oportunidades.

Es necesario profundizar y adentrarse en el espacio invisible de la vida del aula, para poder comprender los hechos concretos que se dan en ella, tales como las interacciones entre sujetos que comparten sus vivencias y experiencias. en este caso hablamos de interacción: Maestro - Alumno, Alumno - Alumno, Alumno - Maestro, que significa que la "interacción constituye el núcleo de la actividad, ya que el conocimiento que se genera, se

construye o, mejor se co-construye, se construye conjuntamente, precisamente porque produce interactividad entre dos o más personas que participan en él". 5/.

Es así como Vigostky expresa que "el logro del desarrollo se origina mediante la interacción entre sujetos que comparten sus saberes, donde el proceso de apropiación se da de lo externo a lo interno de lo social a lo individual, es decir, existe una actividad "intersujetos" que a través del mecanismo de apropiación - interiorización, se transforma en "intra-sujetiva" y se manifiesta en la personalidad, en las expresiones individuales en la propia forma de pensar, sentir, actuar, etc.". 6/.

De acuerdo a esto, un niño con retardo mental le favorece el estar integrado en un aula regular con niños normales, que el estar en instituciones especiales, pues las nuevas relaciones con sus iguales y con los adultos, permiten que estos hagan apropiaciones e interiorizaciones que conllevan a progresos en su desarrollo.

El aula de clase se concibe entonces como un espacio para el trabajo en común en donde el niño además de expresar sus formas de vida, se le permite que las socialice y

aprenda de los demás, de esta manera va progresando y ampliando sus esquemas conceptuales.

El Docente como facilitador y orientador de los procesos de socialización le corresponde participar y atender a las manifestaciones interactivas de sus Alumnos, escuchar con atención, aceptar opiniones, cuestionar, elogiar y estimular.

1.1.1. Concertación de normas. La organización y ejecución de las normas son establecidas por cada institución.

Cuando los Docentes imponen las normas disciplinarias rígidas en el aula, como: "Siéntate o te sales del salón", "Cállate que molestas demasiado" " Por qué te levantas del puesto?" " No vas para el baño ahora" "Te quedas sin recreo", se observa una pérdida de tiempo entorpeciendo las actividades de interacción, en el sentido de no ser provechoso para el niño ni para el grupo.

Por el contrario, cuando se hacen concertaciones y/o negociaciones entre Docente Alumnos, tales como:

Levantar la mano = como señal de pedir la palabra.

Alzar la tarjeta de color rojo = como señal de necesidad fisiológica.

Alzar la tarjeta con reloj = indicando salida o entrada al salón.

Levantar la tarjeta con dibujo de un niño con el dedo en los labios = como señal de silencio, favorecen y responden a las necesidades de los Alumnos y del Docente, los niños escuchan con atención, aceptan sugerencias, hacen preguntas, elogian y cumplen normas ya concertadas, se genera un clima que facilita la atención, el aprovechamiento de las actividades, la participación y desarrollan una seguridad emocional, motivación e interés.

Ante las concertaciones establecidas sobre la autoridad y la ley, el niño se siente con responsabilidad social, antes que el temor y el miedo al castigo.

Dentro de las normas, cada niño puede desarrollar sus potencialidades, sin atropellar ni recortar las posibilidades de los otros, si concertamos con ellos en el aula. El aprendizaje de dichas normas de convivencia humana, se inicia en la familia y se perfecciona durante la vida escolar, por tanto es responsabilidad de la escuela diseñar y ejecutar estrategias que fomenten su práctica



Muchas son las críticas que se hacen a las posibles fallas que los Maestros cometen en la interacción diaria con los niños. El ambiente o clima social que genera el Maestro en el salón de clase, es sin duda uno de los determinantes más importantes para el progreso de los nuevos aprendizajes del niño.

Cuando una persona se considera capaz y se valora, existe mayor probabilidad de que sus intentos por progresar o resolver un problema resulten exitosos, logrando así una mejor autonomía, entendida como "la comprensión de que la regla emana como necesidad social del grupo, es decir, como control, por consiguiente ésta produce un comportamiento de respeto mutuo, de reciprocidad y cooperación entre iguales, produciéndose así la noción de justicia". 7/.

Por su parte Kohlberg habla del desarrollo moral que empieza desde el momento en que el niño observa un gesto de reproche o aceptación; se describe como "el proceso por el cual, el menor descubre y adquiere los valores vividos por la comunidad, aprende lo que está bien o mal y comienza a matizar sus deseos y sus instintos; esto lo lleva a saber lo que debe hacerse cuando se tenga que elegir una situación en la vida social". 8/.

1.1.2. La afectividad. " La parte afectiva es de vital importancia para el desarrollo integral de la personalidad del niño y del Docente; un niño y un Maestro sin afecto es incapaz de dar respuestas de afectividad, aprobación, aceptación o colaboración si ha carecido de esto. Generalmente, cuando hay carencia de afecto, el niño puede mostrarse egoísta, llorón, agresivo, con sentimientos de odio y de rechazo, inquieto, inseguro o sorprendentemente callado, triste, aislado, despreocupado de su propia persona y de todo cuanto le rodea." 9/. La afectividad se manifiesta como una capacidad de dar y recibir, con odio o con amor; con gusto o con disgusto y envuelve sentimientos de esta misma índole; por esta razón es importante hablar de la calidad de la afectividad, ya que si no es muy buena o auténtica el niño percibe esto con gran facilidad mejor que el adulto y, por tanto, no se puede esperar del niño expresión de agrado ni deseo de respuesta positiva.

En la infancia las experiencias vividas en esta etapa continuarán presentes en la adultez cada vez que cumplen nuevas funciones de socialización, reproduciendo de manera inconsciente el modelo de roles que se transmiten de generación en generación. 10/.

La afectividad se expresa o llega al niño de tres

maneras: "1) Mediante un lenguaje no verbal o mímico, 2) Lenguaje verbal y 3) como un reflejo del comportamiento de relación que el niño percibe entre los adultos." 11/. El origen del afecto empieza desde el mismo momento en que se da la conducta de apego y quizás mucho antes, en la concepción, de ahí que una de las formas como se proyecte la conducta de apego, va a influir positiva o negativamente en las conductas sociales posteriores del niño y del adulto en el desarrollo general de éste. "Las prácticas educativas y las manifestaciones afectivas tales como las caricias, los juegos, las tonalidades de la voz, el lenguaje, el contacto cotidiano, entre otras, son expresiones sutiles e intensas de la diferenciación por género. La procedencia geográfica o regional de la familia y el arraigo a determinadas tradiciones culturales propias de una etnia o raza también tiene incidencia notable en el carácter y contenido de la socialización primaria". 12/. La falta de afecto entre iguales y entre estos y el Docente es producto del manejo afectivo de origen, pues niños y Docentes que carecieron de unas relaciones de afecto, les es difícil expresarlo y manifestarlo hacia el otro, pues hacen un esfuerzo anormal para agradar. 13/.

Por lo tanto, las consecuencias de la carencia de afecto tales como: falta de habilidad para tomar decisiones,

retramiento, la no participación activa con el otro, mal comportamiento repetido deliberadamente, son manifestaciones en donde se ve comprometida la adquisición de los procesos del conocimiento y las interacciones. Hay muchas maneras de rechazar y maltratar a un niño especialmente si tiene limitaciones: el descuido de su salud física, la ausencia de afecto y atención, gestos de indiferencia, el distanciamiento en las relaciones que dentro de las mismas aulas se percibe con el niño limitado. La carencia de afecto prolongado, puede desencadenar desórdenes de personalidad.

1.1.3. La comunicación, es el elemento generador que posibilita la comprensión de los objetos, la interacción entre sujetos y es por medio de ella que se crea como la cultura del niño.

Por consiguiente, sólo en la posibilidad de crear sistemas de comunicación significantes, entendidos éstos como el reconocimiento de que todo acto interactivo se encuentra inmerso en contextos específicos sociales y culturales y es en ellos en donde el individuo se contruye como un sujeto social. El reconocer que toda interacción que pretenda lograr una transformación a nivel social, de la realidad y en la individualidad debe partir de entender que ésta es posible con base en el

logro de la negociación entre sujetos sobre los objetos y valores culturales. "Los conocimientos que le imparte la Escuela al niño no deben ser ajenos a su forma de vida, a su vida cotidiana, al contrario que se le haga consciente de esta realidad, brindándole herramientas para que la conozca en forma crítica, ello lo hará un individuo libre y capaz de transformar su medio". 14/.

El lenguaje es medio no sólo de entendimiento, sino de desórdenes, discordias y de ridiculizar y reducir al otro. Es necesario recuperar el espacio de diálogo, de conflicto racional y de capacidad racional de confrontación. "Esto empieza cuando decidimos cuestionar nuestras relaciones contractuales con el otro. Lo que determina una ética de la comunicación y de las relaciones sociales entre sujetos que comparten sus espacios". 15/.

La forma de dirigirse negativamente (en términos de descalificación y desaprobación) condicionan muchos aspectos de la vida social, dado que la forma de comunicación es el medio por excelencia generador de cambios y progresos para los individuos de una sociedad.

Cuando los Maestros castigan, regañan, insisten en los errores y las limitaciones, hacen desaprobaciones como:

"Nunca entiendes", "Siempre haces las cosas mal" y descalifican como "Por qué hiciste ese dibujo tan feo", "No se te entiende lo que escribes". Cuando ésto sucede, los comportamientos de los niños tienden a ser menos activos, se inhiben, manifiestan temor a las Maestras, se observan indiferentes, poco comunicativos y aislados, manifestando pocas interacciones.

"En culturas populares se manifiesta el haber recibido pocas caricias; sus progenitores se inhibían en la expresión del afecto para no perder así la autoridad y la comunicación giraba en torno a los aspectos concretos de la vida cotidiana sin crear condiciones para la expresión de sentimientos e inquietudes; de opiniones o propuesta, abonando un terreno para la sumisión, el silencio y la conformidad. Estas concepciones y prácticas sobre la infancia, generan inseguridad, sentimientos de temor, abandono y baja autoestima y a la vez restringen el desarrollo de su expresión verbal". 16/.

El comportamiento del Maestro es un modelo de socialización para el niño, esta socialización la realiza fundamentalmente por lo que dicen y permiten decir. Por tanto, este proceso se verá truncado si la comunicación fracasa en su propósito, al opacar y ridiculizar al niño.

Toda comunicación debe servir de vehículo para enriquecimiento del niño.

"La comunicación eficaz no es solamente una cuestión de desarrollo del lenguaje, sino poder valorar lo que la otra persona piensa o sabe, y de adaptar a ello lo que uno dice. En cierto sentido, tiene uno que ponerse en lugar de la persona con quien se está comunicando". 17/.

1.1.4. La participación: "El proceso de integración cultural no puede ocurrir al menos que existan procesos participativos y diferentes maneras de participación con el fin de que todo el mundo quede involucrado según sus necesidades y capacidades. No es con discursos ni con preguntas ideológicas entregadas a la gente que se puede lograr la integración socio-cultural sino a través de un proceso muy gradual de participación que el educador deberá facilitar". 18/.

Las personas se expresan en la medida en que participan de diversas maneras y en diferentes situaciones: no sólo hablando en una reunión o respondiendo una preguntas, sino realizando una tarea, utilizando materiales, organizándose en grupo para una determinada acción, es decir, a través de múltiples formas de interacción con las cosas y con las personas.

Esto implica que según las diferentes oportunidades y alternativas que se den, la participación es el primer paso para la integración cultural, porque permite expresar, desarrollar y reconocer los propios rasgos en relación con los de otras personas.

En las actividades participativas se le permite al grupo en general y al Alumno en particular actuar, expresar sus ideas y pensamientos desde sus propios puntos de vista, respetando libremente las diferentes intervenciones espontáneas.

Sin embargo "la actividad del Alumno o del grupo de Alumnos, viene condicionada a su vez por la actividad del Profesor. De él va a depender el tipo de organización de la clase y, por tanto, el tipo de interacción, su intervención va a interferir en estos procesos posibilitando así distintos mecanismos cognitivos y relacionales. Por lo tanto no se puede estudiar la actividad de los Alumnos con independencia de la actividad del Profesor". 19/.

"Se puede afirmar que la organización cooperativa en los grupos de Alumnos en comparación con las organizaciones competitivas o individualistas, es netamente superior en lo que concierne tanto al rendimiento y productividad de

los participantes en particular, como, en general a la hora de generar pautas de socialización". 20/.

Lo básico e importante del trabajo cooperativo es que todos, niños y Docentes contribuyen por igual al éxito del grupo, aunque cada uno lo hace desde sus propias posibilidades.

Lo importante de la cooperación es que a través de ella el Profesor puede lograr los procesos de interacción social para apoyar y establecer en la clase un clima de aceptación, de apoyo mutuo, de participación y respeto entre los Alumnos, lo cual redunde en beneficio de los menos favorecidos.

La participación está condicionada por el tipo de actividades que se generan, por la forma como se llevan a cabo y por la aceptación de unos y otros. Esto lo sostiene Coll quien dice que "todos estamos predispuestos a analizar y tomar en consideración un punto de vista o una opinión discrepante con la nuestra si compartimos con nuestros interlocutores un sentimiento de cariño o de respeto que están también condicionados por relaciones sociales más externas". 21/.

1.2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

"Las necesidades educativas especiales son aquellas necesidades que presentan los Alumnos que pueden ser de cualquier tipo tales como las propias del sujeto, como inteligencia, aptitudes, personalidad, etc. de tipo social o relacionales como las circunstancias ambientales o situacionales; y las referidas a destrezas y habilidades. Es decir, todas aquellas variables, dimensiones y campos implicados en el desarrollo y evolución del Alumno y aquellas que inciden en el proceso de aprendizaje del educando". 22/.

De acuerdo a esta definición, se entiende que las necesidades Educativas que presentan los Alumnos no es aplicable sólo a los niños especiales o que presenten algún tipo de limitación física o sensorial sino a todos los niños de cualquier grupo de una clase, de tal forma que todos requieren ayuda para alcanzar metas, puesto que estas no se alcanzan espontáneamente, por tal razón podemos decir que todos los Alumnos tienen necesidades educativas especiales que en ocasiones pueden ser transitorias o permanentes.

Desde este punto de vista, los sistemas educativos deben plantearse que los fines educativos sean los mismos para

todos los Alumnos y en su conjunto tienen que hacer reformas en la escuela y en el aula, para que estos Alumnos que necesitan ayudas especiales puedan desarrollar su vida escolar con los otros Alumnos en ambientes lo menos restrictivos posibles.

La Escuela no está concebida y estructurada para responder a las necesidades individuales de todos los niños por cuanto los Docentes no cuentan con la formación adecuada que les capacite para orientar a un colectivo heterogéneo y diversificado acorde con los cambios actuales de la educación.

"La falta de experiencia en el área de educación especial, es uno de los factores más importante que condicionan los miedos y los prejuicios, de los Profesores hacia la integración escolar". 23/.

"La mayoría de los Docentes de educación regular no han tenido una preparación adecuada para trabajar con los niños especiales". 24/.

Al hablar de cambios en las escuelas y aulas necesariamente hay que referirse a las reformas que tendrán que introducirse en la formación de los Docentes, pues todos deben estar preparados para hacer frente a las

necesidades educativas especiales de sus Alumnos.

"Siempre se han mirado a los niños de acuerdo a sus deficiencias y no a sus posibilidades, capacidades y necesidades educativas, lo cual no permite ni posibilita al Docente para tomar decisiones claras con respecto a la provisión de actividades que promuevan la interacción constructiva, que apunten a suplir las necesidades que requieren los educandos". 25/.

Desde el punto de vista de las observaciones realizadas en el aula de clases no se tienen en cuenta las necesidades educativas de los Alumnos, por consiguiente no se prevee el tipo de recursos educativos especiales ni las adaptaciones que se deberían tener en cuenta para las necesidades presentadas.

En este momento cuando se están llevando a cabo las primeras experiencias de integración, las escuelas no están preparadas para asumir el cambio que la educación requiere en los actuales momentos, por muchas condiciones que se dan en el aula de clase y que son desfavorables para los niños que presentan necesidades educativas especiales.

Dentro de estas condiciones no se tienen en cuenta la

heterogenidad de los Alumnos en cada grupo, la disposición no adecuada de los miembros de cada grupo que no permite estar juntos y compartir e intercambiar materiales e ideas. La proximidad física y el contacto es importante para los Alumnos con necesidades educativas especiales.

1.2.1. Las adaptaciones y los recursos educativos especiales: Las adaptaciones son ajustes que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios de evaluación o actividades, para responder a la diversidad de los Alumnos, incluyendo los que presentan necesidades educativas especiales.

Si se tiene en cuenta el tipo de adaptaciones acordes con la heterogenidad de los Alumnos, se logra una mayor participación y aprovechamiento que son observados en cada uno de los niños.

Es necesario realizar otros tipos de adaptaciones si los Alumnos así lo requieren, como son las adaptaciones de acceso, que son ajustes o modificaciones que se realizan en el espacio físico, materiales y/o de comunicación, en la intervención que posibilita a los Alumnos con necesidades educativas especiales, lograr su mayor grado posible de interacción y comunicación.

Todos los niños de una forma u otra, tienen ciertas necesidades de aprendizaje, las cuales deben ser atendidas dentro del espacio de interacción con sus iguales y adultos con los cuales se relacionan y qué mejor que el ambiente del aula.

Las necesidades educativas especiales que presentan los niños con retardo mental, son de tipo cognitivo, interactivo, comunicativo y comportamental, lo cual quiere decir que el Docente debe tener en cuenta estos aspectos para hacer adaptaciones que apunten a llenarlos.

1.3. LA ESCUELA Y EL DERECHO A LA INTEGRACION.

El reconocer el derecho a la educación, permanencia y promoción de los discapacitados dentro de una escuela democrática que permita el desarrollo, normalización e integración social, escolar y laboral, posibilita la participación y la plena satisfacción de tener unas escuelas abiertas al cambio e innovación hacia unas posibilidades para todos.

La integración escolar implica la conjugación de lo terapéutico, pedagógico, social comunitario, ambiental, afectivo, axiológico, de ahí la importancia de la coordinación inter-sectorial como clave para la

integración social de la persona con limitación.

Si acatamos y ponemos en práctica acciones que puedan permitir avanzar en el proceso de integración a corto y largo plazo, sobre las líneas de acción definidas por el Plan Decenal de Educación 1995-2005 en lo referente a la integración temprana de los niños y jóvenes con algún tipo de limitación, es posible que empecemos a contribuir con una población que ha sido la más desprotegida y desfavorecida y en esa misma forma poner el granito de arena hacia la organización de una sociedad más justa y equitativa.

En los lineamientos dados sobre integración se convoca a todo el sistema educativo a reflexionar sobre sus prácticas o cualificar la escuela en favor del respeto a la diferencia, teniendo como resultado que la diferencia es propia a todos los individuos y no solamente a la población considerada como "especial".

En el acercamiento que hace la educación especial a la educación regular se complementan, se apoyan en la búsqueda de alternativas pedagógicas que respondan a las necesidades individuales de todos los educandos. En este orden de ideas, la educación especial no se concibe como la educación de un tipo específico de personas, sino como

el conjunto de recursos pedagógicos y terapéuticos puestos a disposición del sistema educativo para que este pueda responder satisfactoriamente a las necesidades particulares que presentan los Alumnos.

Para facilitar el proceso de integración, el trabajo pedagógico es orientado por las siguientes pautas: permitir al niño expresarse según sus posibilidades, buscar diversas formas de comunicación, aprovechar los momentos de relación con el adulto, buscar el desarrollo de las actividades escolares en sus intereses personales, convertir a la Maestra en una figura de referencia privilegiada en quien el niño encuentre afecto y pueda recuperar la confianza en sí mismo y en el mundo y garantizar de parte del Docente una actitud abierta ante la conducta del niño, empleando metodologías creativas y flexibles.

Para referirnos a los efectos de la educación infantil en instituciones, debemos por lo tanto, tener en cuenta la edad y diferencias del niño, el tiempo que permanece en la institución, el tipo y calidad de la atención que esta brinda, las alternativas reales o posibles que se les presenta.

La vida del niño no puede reducirse al marco de las

instituciones escolares. La educación misma se produce cotidianamente como proceso de socialización en todos los ámbitos en que vive el niño y la finalidad misma de los objetivos integradores escolares radica en la plena incorporación de la persona a la vida social.

La integración educativa, laboral y social de las personas con limitaciones, es un compromiso de todos y no solamente de unos pocos o sólo de la familia del discapacitado.

Primeramente existe una perspectiva humana que tiene que ver con la concepción general de la persona y sus derechos, así como de las obligaciones de la sociedad y del estado. Así deben entonces destacarse aspectos relacionados con políticas generales de desarrollo social, de atención a poblaciones de alto riesgo, de alternativas de financiamiento y particularmente de Ética social. En este punto, no basta que el Estado anuncie los deseos generales de justicia, sino que entre todos diseñemos los mecanismos básicos para que los propósitos y necesidades de este sector de la población puedan ser llevados a la práctica y los ciudadanos encuentren apoyo para exigir ante las autoridades que sus derechos básicos sean respetados.

En segundo lugar debe examinarse la perspectiva pedagógica, en este aspecto las entidades estatales o particulares que atienden la población infantil, deben realizar un permanente proceso de búsqueda científica, pedagógica y comunitaria que garantice que la educación se aproxime a los objetivos de cobertura y calidad deseada por el conjunto social, por tal razón es fundamental establecer instancias de investigación, análisis, evaluación y control que garanticen el nivel técnico y ético de los servicios que se prestan a fin de mejorar las condiciones de la población infantil más vulnerables y desprotegidos de los abusos y errores que se cometen guiados por la buena voluntad y que terminan haciendo más mal que bien en situaciones complejas.

Debe tenerse en cuenta que, hablar de procesos de integración de niños con limitaciones a la escuela regular supone concebir la escuela en su función de formación integral y no solamente en su aspecto de competencia académica tradicional. La formación integral del niño tiene que ver con el desarrollo emocional, con la autovaloración, con el desarrollo de habilidades sociales, con la formación de valores fundamentales como el respeto por las diferencias individuales, la tolerancia, los ejercicios de deberes y derechos ciudadanos y la formación intelectual, que no es

equiparable al logro de objetivos académicos.

Para hacer posible que todos los niños puedan acceder al derecho a la educación es necesario que la escuela tome conciencia de que tiene que ejercer el respeto por las diferencias, que todos los niños no aprenden de igual manera y que ciertas limitaciones hacen difíciles ciertos aprendizajes y destrezas, pero que no impiden que un niño pueda desarrollarse al lado de sus compañeros. Esta reconcepción de la escuela supone cambios profundos en la actitud de directivos, Maestros y padres, modificaciones en la organización escolar de tal forma que se haga más flexible y aproximaciones pedagógicas no excluyentes, de tal manera que pueda valorarse al niño a partir de sus habilidades y no de sus carencias.

1.3.1. El niño con retardo mental en el proceso de integración. La integración es el derecho a la participación en la vida escolar normal de los discapacitados y ser educado entre los niños normales. Se concibe entonces como un principio, como un proceso y como una finalidad.

Como principio, la integración puede concebirse como el reconocimiento del derecho a la plena participación de todos los seres humanos, en la dinámica social, cultural,

política, económica, educativa, sin distinciones de ninguna índole.

Como proceso, puede entenderse como los cambios graduales y dinámicos que deben darse en todos los seres humanos y aumentan la capacidad integradora hacia el ideal de la educación para todos.

Como finalidad, puede concebirse como la organización sistemática de todos los medios para emprender acciones y proponer estrategias coordinadas, concertadas y cooperadas que faciliten la plena participación de las personas con limitación.

Es de suma importancia tener en cuenta las necesidades educativas especiales de los Alumnos con retardo mental, ya que a partir de estas necesidades, es como el Docente puede favorecer las posibilidades y potencialidades de cada uno dentro del grupo, en la medida en que genere estrategias de intervención que apunten igualmente a favorecer a los niños con esta limitación.

En el ámbito educación, el sistema regular debe ser ajustado y poner los medios necesarios para dar respuesta a las necesidades de todos los niños, incluyendo a los niños con retardo mental, para facilitar la participación

de estos Alumnos, la condición de inadaptación escolar es un fenómeno debido en parte a la naturaleza del sistema educativo y en parte a las necesidades especiales del niño. Si los dos elementos se ajustaran podría realizarse una adaptación recíproca.

El objeto de estudio de la integración deberían ser las necesidades educativas especiales presentadas en cada Alumno, más que en el sujeto deficiente en sí, porque a partir de allí se observan más las posibilidades y potencialidades que las deficiencias, las cuales permiten generar espacios de intervención a través de estrategias planteadas, que favorezcan las construcciones y movilicen los procesos sociales.

Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia sea física, sensorial, intelectual, emocional, social, o cualquier combinación de estas, afecta al aprendizaje hasta tal punto, que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, tengan que hacerles adaptaciones, esto implicaría que la necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del Alumno.

Debe existir una acción recíproca; por una parte, la

sociedad debe aceptar las personas con limitación tal y como son y ofreciéndoles las mismas condiciones de vida establecidas para todos los colombianos y por otra, la persona con limitación debe integrarse a la sociedad y sentirse parte de la misma, tiene los mismos derechos, deben conocer el mundo que los rodea, satisfacer sus necesidades básicas, sociales, psicológicas, políticas, culturales, económicas y educativas, así mismo pueden apropiarse de la cultura de sus antepasados, pueden recrearla, conservarla, transformarla, perfeccionarla y pueden decidir sobre sus formas de organización social.

El Retardo Mental hace referencia a un funcionamiento intelectual por debajo del promedio de la población, que se manifiesta durante el período del desarrollo, hasta antes de los 18 años y se asocia con desadaptación en el comportamiento social. El retardo mental no es una enfermedad, sino que se refiere a una alteración cognitiva y comportamental que puede aparecer en múltiples alteraciones funcionales o lesiones del cerebro.

La única manera de que un niño con retardo mental pueda superar sus problemas desadaptativos sociales y adquirir la independencia en las actividades cotidianas, es brindándole la oportunidad de interactuar con sus pares

en todas las situaciones de aprendizaje estructuradas en la escuela regular.

La segregación y el aislamiento escolar no son más que una contribución sistematizadora de la estructura educativa para complicar y agravar el problema.

Si un niño con retardo mental se integra, su actuación comportamental mejorará sustancialmente si adquiere aprendizajes sociales adecuados.

Si se logra una interacción social que permita el desarrollo de las habilidades es posible que los modelos comportamentales con sus iguales favorezcan los procesos sociales de estos niños y desarrollen el sentido de la solidaridad social.

En estos momentos, cuando la Ley General de la educación, apoya y respalda la integración educativa, sigue siendo difícil la apertura de las escuelas a la integración, por cuanto se piensa que desestabiliza y puede generar conflicto y crisis al interior de las instituciones por desconocimiento, manejo y cambios en la práctica pedagógica.

Pensamos que la propuesta es un reto social y es un

compromiso que no podemos evadir, para enfrentar este reto, el Proyecto sobre mejoramiento de la educación dirigida a la población con limitación en edad escolar para el Municipio de Sincelejo, permite que los procesos de integración tengan un recurso económico propio para el manejo de la capacitación, recursos didácticos y bibliográficos, con el fin de suplir las necesidades que tengan las escuelas integradoras en donde se encuentren los niños con retardo mental.

2. METODOLOGIA

2.1. TIPO DE INVESTIGACION

Es un tipo de investigación cualitativa con un enfoque ETNOGRAFICO, porque permite ubicarnos en un contexto de la realidad y en un grupo de Alumnos y Docentes escogidos de una población educativa objeto de estudio.

Facilita igualmente, hacer observaciones dentro del aula, para conocer y explorar las interacciones que se dan en el aula entre el Docente y su grupo y poder determinar qué problemas y dificultades se presentan, que impiden que se den los procesos de integración normalmente, es decir, permite interpretar las razones por las cuales se da la problemática identificada, permitiendo hacer observaciones, descripciones e interpretaciones y conclusiones con el propósito de facilitar, mejorar y cualificar el proceso de integración.

2.2. CATEGORIAS DE ANALISIS

2.2.1. La afectividad en el aula. Entendida como aquellas expresiones que se dan en el aula de clases, tales como caricias, contacto físico, expresión de cariño, estímulos verbales y gestuales y la expresión y reacción ante ellas o la ausencia de estas expresiones al interior del aula.

2.2.2. La comunicación en el aula. Formas de expresión verbal, gestual o corporal descalificante o desaprobante manifestadas entre Alumnos y entre Maestros - Alumnos.

Expresión verbal, gestual o corporal de aprobación, aceptación, libertad de opinión, elogios.

2.2.3. Concertación de normas en el aula. Concertar o no acuerdos mutuos que permitan comprender, aceptar, acatar y/o adaptar las nuevas normas de acuerdo al contexto del aula.

2.2.4. La participación en el aula. Son las diversas formas de intervención democrática, como son: las oportunidades de actuar y expresar ideas y pensamientos desde su propio punto de vista y del de la otra persona y valorar ambos puntos. Ausencia de intervenciones

democráticas y de actividades cooperativas y de confrontación.

2.3. UNIDAD DE ANALISIS

La unidad de análisis de esta investigación fueron cuatro escuelas del sector urbano de carácter oficial, del Municipio de Sincelejo que tienen niños integrados con Retardo Mental.

Escuela Anexa a la Normal y el Jardín Nacional Pertenecientes a la jornada Matinal, se encuentran ubicados en la parte Noroccidente de la ciudad, el Jardín Nacional se encuentra dentro de los predios de la Escuela Normal, pero con administración independiente de ésta.

Ambas instituciones educativas pertenecen a un nivel socio económico y cultural medio bajo. La población Docente está conformada por 35 Docentes que laboran en dos jornadas, matinal y vespertina, con una cobertura de 1.200 Alumnos. El Jardín Nacional tiene 15 Docentes que laboran en la jornada matinal con una cobertura de 375 niños, en los niveles A y B.

El 50% de los Docentes que en ella laboran tienen un nivel académico superior, encontrándose que algunos están

en proceso de profesionalización, mientras otros son Docentes normalistas.

En la comunidad de padres, el 45% se dedican a labores de artesanías, carpintería, albañilería, modistería y a trabajos de economía informal. El 30% lo conforman empleados públicos y privados y el 25% de las madres son cabeza de hogares y empleadas del servicio doméstico.

Estas Instituciones cuentan con una infraestructura propia pero no están muy bien adecuadas por falta de iluminación, ventilación e interferencia, presentándose también desigualdad en el terreno lo cual ofrece peligro para los niños.

La Concentración Escolar Simón Araújo: De jornada Vespertina, se encuentra ubicada en el centro de la ciudad en la parte nororiental, con la infraestructura propia pero en mal estado por su ubicación como por sus condiciones locativas, sin acceso a espacios de recreación, de ventilación e iluminación adecuada.

Tiene una cobertura de 2.000 Alumnos en ambas jornadas con una totalidad de 50 Maestros, con un nivel académico de un 15% de licenciados, 10% en profesionalización y el resto son normalistas. La población de esta institución

presenta las mismas características socio-económicas y culturales de las descritas anteriormente.

La Escuela La Palma De jornada Vespertina, ubicada en la parte nororiental de la ciudad, con una infraestructura propia pero en condiciones no adecuadas, falta espacio para la recreación, sin ventilación ni iluminación requerida. Tiene una cobertura de 200 niños cuyo estrato socio-económico y cultural es bajo. Los Docentes de esta institución son 7, 3 de los cuales son licenciados y 4 normalistas.

Los padres de familia de esta comunidad educativa en su mayoría se dedican a la economía informal y las madres trabajan en el servicio doméstico, algunos de los padres de estos niños pertenecen a una invasión de reincertados ubicados cerca de esta escuela.

En general estas escuelas cuentan con los servicios básicos, pero deficientes y la población estudiantil no tiene servicios sociales de salud y sólo el 40% tiene acceso a los restaurantes escolares del ICBF.

2.4. UNIDAD DE TRABAJO

La unidad de trabajo de esta investigación fueron los 120

niños de las cuatro aulas escogidas con su respectivo Docente.

En cada aula se encuentra un niño integrado con Retardo Mental, siendo la muestra 120 niños en su totalidad, ubicados en las escuelas descritas en la unidad de análisis.

Dos de los niños integrados corresponden al nivel preescolar B y uno se encuentra integrado en el primer año y el otro en el tercero de Básica Primaria.

Los niños integrados en el preescolar, fueron integrados al Jardín, después de haber permanecido en un programa de estimulación adecuada en el centro de Educación Especial, Instituto Nacional de Niños Especiales. Así mismo los niños de la Básica Primaria se encuentran algunos de ellos con varios años de repitencia.

En el proceso de integración de estos niños se ha tenido en cuenta la ubicación en las escuelas de acuerdo a su dirección de residencia.

Los niños de estas cuatro escuelas pertenecen a un nivel socio-económico bajo, cuyos padres son iletrados en un 30% y sus ingresos no cubren las necesidades básicas de

la familia, algunas madres son cabeza de hogar y tiene que salir a trabajar como empleadas de servicio doméstico.

Los niños en un 25% pertenecen a familias separadas y recompuestas y en algunos casos hay niños que viven con tíos o abuelos, no conociendo su padre o su madre biológica, porque fueron entregados a sus parientes desde temprana edad.

2.5. PROCEDIMIENTO

El proyecto se desarrolló en tres fases, la primera fase de ubicación y/o escogencia de escuelas para la realización del trabajo, se escogieron para ello, escuelas del sector oficial ubicadas en el casco urbano del Municipio de Sincelejo pertenecientes a varios núcleos educativos, pero ante todo fueron escuelas que tenían niños integrados con retardo mental ya sea en el preescolar o en la Básica Primaria, ubicadas dos de ellas en la jornada matinal y dos en la jornada vespertina.

Las escuelas escogidas son: Anexa a la Normal Nacional, Concentración Escolar Simón Araújo, La Palma y el Jardín Nacional. En cada una de ellas se realizaron reuniones

con directores y Docentes con el fin de socializar el trabajo de investigación a realizar.

La segunda fase: Se dedicó a la preparación de instrumentos y la recolección de la información, que fue ejecutada en las cuatro aulas de las escuelas escogidas por tener niños integrados con retardo mental en la jornada matinal y vespertina, para lo cual se elaboraron cronogramas de visitas por cada escuela (Ver Anexo A) asistiendo 4 horas diarias dentro del aula de clases; observado el trabajo y las interacciones que se daban en estas, a través de los instrumentos que se elaboraron para tal fin. (Ver Anexos B,C,D,E).

El período de tiempo total para la recolección de los datos en las cuatro aulas fue de dos meses, durante el cual se realizaron observaciones y se tuvo la oportunidad de convivir con los niños y los Docentes, identificando muchas interacciones sociales entre ellos, que permitió detectar situaciones que están dificultando el proceso de integración.

Para observar mejor las interacciones, se hicieron sugerencias sobre algunas estrategias a utilizar en el aula, como actividades donde se hiciera necesaria la cooperación y se diera la confrontación.

Se plantea la organización de reuniones con Docentes de las 4 escuelas, con el fin de analizar las interacciones que se observaron en las aulas y poder determinar, cómo favorecen o nó al niño integrado, planteando posibles estrategias que mejoren estos aspectos.

La tercera fase: Está encaminada a la ejecución de acciones con Docentes de las cuatro escuelas de los niveles de preescolar y básica primaria escogidas del Municipio de Sincelejo, lo cual se procedió a realizar a través de una entrevista dirigida a los Docentes sobre las formas de interacciones que se utilizan en el aula (Ver Anexo F).

Con el fin de abordar estos aspectos en el aula se plantea la elaboración de una propuesta para las Escuelas, con el propósito de cualificar, apoyar y mejorar los procesos de integración. Para tal fin se plantea una jornada de reflexión participativa con 32 Docentes de las cuatro escuelas a través del diálogo de saberes con base en ficheros acerca de las interacciones que se dan en el aula donde hay niños integrados.

Se realiza una jornada de capacitación con los Docentes de las escuelas integradoras en la que se trataron temas como el manejo afectivo, comunicativo, participativo y de

concertación de normas en el aula escolar cuyo objetivo está encaminado a buscar estrategias para que se haga un mejor uso de esas interacciones con el fin de que se favorezca todo el grupo de Alumnos incluyendo al niño limitado.

Como continuidad del trabajo se hace seguimiento y asesorías y periódicas a los Maestros capacitados para verificar la implementación de la propuesta una vez ésta se socialice en las escuelas.

Se busca que la propuesta, resultado de esta investigación se pueda llevar a cabo en las escuelas donde se abra el espacio para la integración con el objeto de implementarla.

Se plantean cambios y organizaciones que debe hacer la escuela y el Maestro para mejorar el proceso de integración.

Se dejaron planteados posibles problemas de investigación, resultado de este estudio. Esto se presenta en las conclusiones y recomendaciones.

2.6. TECNICAS DE RECOLECCION DE LA INFORMACION

Para obtener la información requerida se emplearon dos técnicas de recolección de la información: una de ellas es la observación directa en el aula de clase utilizando el diario de campo que se llevó a cabo en tres momentos como son: la descripción textual de la situación observada, reflexión e interpretación teórica frente a la observación. Este diario de campo permite a través de los tres momentos hacer anotaciones de hechos sobresalientes. (Ver Anexos B,C,D,E)

La otra técnica es la entrevista dirigida a padres y Docentes de las escuelas escogidas que permite posibilitar, confrontar y ampliar los resultados de la información, acerca del manejo de las interacciones sociales en el aspecto afectivo, comunicativo, participativo y de concertación de normas en el aula lo cual facilita la integración de los niños limitados.

3. ANALISIS DE RESULTADOS

En la presente investigación se tuvieron en cuenta los aspectos cualitativos los cuales se integran en todo el proceso del discurso, por lo tanto el análisis se realizará en dos niveles: un nivel descriptivo y un nivel interpretativo.

3.1 ANALISIS DESCRIPTIVO

De las observaciones realizadas en las cuatro aulas pertenecientes a las cuatro escuelas escogidas del Municipio de Sincelejo, se detectaron las siguientes situaciones de interacción.

Las interacciones de tipo afectivo se pudieron apreciar más claramente entre los niños y de éstos hacia los adultos, con manifestaciones de mayor contacto físico como abrazos, besos, caricias con toques suaves por el cabello, sentarse uno en las piernas de otro y expresiones como "te quiero", "eres bueno", "eres mi

amiga".

Fueron más notorios y frecuentes los gestos verbales y no verbales de los niños hacia los adultos como por ejemplo "me gustaría que fueras mi Maestra", "te voy a regalar un dulce", las expresiones de canto y aplauso de los niños y actitud espontánea de reclinar la cabeza sobre el pecho del adulto.

Se observó que la mayoría de los niños buscaban constantemente aprobación verbal y no verbal en el hecho de mostrar los trabajos realizados tanto en los cuadernos como en los textos y demás tareas asignadas.

Las manifestaciones afectivas no se dieron en ninguna de las situaciones observadas del adulto hacia los niños, encontrándose que estos estaban prevenidos ante los gestos de caricias y afecto de los Alumnos hacia ellos. Esporádicamente los Maestros daban aprobación a éstos chocando el dedo pulgar con el del niño.

En algunos casos los niños tienden a acercarse a los Maestros y a tocarlos cariñosamente, notándose en éstos expresiones como "pero espérense" trata de alzar la voz, apartarse de ellos y a mandarlos a sentar.

Los niños manifestaron satisfacción ante la presencia de los investigadores, expresando espontáneamente su afecto con abrazos, besos, aplausos y cantos.

Desde el preescolar hasta el tercer año de la Básica Primaria se notó que tanto la afectividad manifestada en expresiones verbales y no verbales entre niños disminuía gradualmente en los Alumnos de mayor edad, de igual manera se apreció esta actitud en los Docentes de mayor edad.

Lo anterior se confirma en la observación de los grados tercero de la Básica Primaria, donde se encontró que en el grupo de niños de menor edad se daba más espontáneamente expresiones de afectividad tanto verbal como no verbal, que en el grado donde los niños eran de mayor edad.

En el preescolar se pudo apreciar un ambiente de mayor afectividad entre los niños y los Docentes y entre estos y los niños, donde se utilizaban con frecuencia los estímulos verbales y no verbales, tales como "muy bien", "qué bonito te quedó", "felicitaciones", "vamos a darle un aplauso y un abrazo", igualmente los niños correspondían a la Maestra llamándola en ocasiones "mamá" y la estimulaban con besos y abrazos y ésta se bajaba al

nivel de ellos sentándose en el suelo en círculo.

Se notó un desface entre el preescolar y los grados observados de la Básica Primaria, por cuanto se deja ver la no continuidad de la afectividad en el aula en los grados superiores a partir del primero de primaria.

En la mayoría de las niñas se encontró una mayor interacción afectiva, especialmente en los estudiantes cuyas edades está comprendida entre 5 y 8 años. Igualmente se pudo detectar que la forma como se dirigía la Maestra a las niñas era menos autocrática que cuando lo hacía con los varones.

Otra de las categorías observadas dentro del aula fue la comunicación, dejándose ver que ésta es prioritariamente vertical, del Maestro hacia los Alumnos, manifestada en expresiones de mando, poder y autoridad, en donde constantemente el Docente interrumpe a los niños, interponiéndose con expresiones tales como: "cállense, hagan silencio, no molesten, trabajen sin hablar, por qué preguntan tanto?, les he dicho que el trabajo es individual y no deben fijarse en los demás, estén quietos".

La comunicación que el Maestro emplea está siempre en

función de las tareas y actividades sin sentido que éste colocaba a los niños, reflejándose la respuesta condicionada que deseaba obtener en ellos según su parecer.

De acuerdo a estas situaciones presentadas se sugirió a la Maestra que propiciara la confrontación tomando como punto de partida el interés general del grupo. La Maestra retomó la actividad que los niños estaban realizando en ese momento e indicamos hacer la confrontación en el pizarrón. Se generó un diálogo entre los niños de acuerdo al cuestionamiento que se les hacía, permitiendo una conversación espontánea de éstos y una participación democrática, en donde hubo un mayor interés y atención, disminuyéndose las llamadas de atención.

En los niños de preescolar el diálogo interactivo entre ellos y entre éstos y el Docente, era mayor, permanente, amena: dinámica, espontánea, conflictiva y reflexiva, donde el Docente propiciaba confrontaciones de situaciones cotidianas que le permiten al niño obtener nuevos conocimientos que desequilibraban para que éstos conjuntamente buscaran nuevas respuestas y soluciones.

Haciendo una comparación entre grados de primaria encontramos que entre los niños de mayor edad la

interacción con sus iguales disminuía gradualmente por la represión constante que ejercía el Maestro, inhibiendo frecuentemente la comunicación de éstos, reflejándose un Maestro amenazador que no tiene en cuenta la lógica del niño, infundiendo temor, resaltando siempre aspectos negativos, bloqueando la capacidad comunicativa y reflexiva del niño.

Dentro de las aulas de clase de la Básica Primaria no se encontró en ninguna de ella, normas que estuvieran ya establecidas, construidas o concertadas por el grupo, lo que generaba el hecho de tener el niño que interrumpir para pedir permiso al Maestro, ocasionando constantes interferencias en el desarrollo de las clases, dando origen a la indisciplina y pautas para que muchos otros se salieran del aula con los mismos pretextos y en donde el Maestro la mayoría de las veces negaba la salida.

En estas escuelas se apreciaron situaciones de peligro y de tipo disciplinario, donde el toque de la campana tanto para la salida como para la entrada al aula no se manifestaba la autoridad que controlara la situación de peligro al subir y bajar las escaleras y los Docentes son indiferentes ante los gritos, carreras, atropellos y empujones entre ellos, dentro y fuera del aula.

Se pudo observar que las normas de cortesía se daban más entre los niños de menor edad que en los de mayor edad, esto se comprobó en las aulas de tercero donde pasaron desapercibidos estos aspectos cuando llegamos y ante la presencia de la directora y otros Docentes, se sugirió que era conveniente aprovechar situaciones dadas en el aula donde se pudiera establecer con los grupos la elaboración y concertaciones de algunas normas que fueran concertadas conjuntamente por los Alumnos, los cuales, para cada una de ellas los niños construyeron símbolos y señales alusivas a cada una de las normas, quedando así establecido el uso permanente de éstas produciendo para ellos beneficios a largo plazo tanto individual como grupal.

El hecho de que en las aulas de clases no se concierten la construcción de las normas, desfavorece a los niños en general en el aprovechamiento de las actividades, la participación, no desarrollando la seguridad emocional, motivación e interés, ésto implica que los niños se sienten más con temor y miedo al castigo que con responsabilidad social.

Las normas de convivencia humana no fueron detectadas en las aulas como aspectos en los que debería intervenir el grupo para su construcción y práctica de acuerdo a las

necesidades presentadas en cada situación.

Lo que se pudo detectar marcadamente en estas aulas fue la apatía, indiferencia, desinterés, falta de motivación e irresponsabilidad para intervenir en situaciones que podían ser fácilmente solucionadas si se concertaran y fomentaran ciertas reglas para la convivencia necesaria para la vida en comunidad, especialmente en el momento actual cuando existe un divorcio entre la escuela y el contexto de donde provienen los niños con el fin de planear y desarrollar actividades de la vida cotidiana acorde con las necesidades del grupo.

Otro de los aspectos que no se dan dentro del aula es la participación, porque no existe la democracia participativa, no se hacen actividades donde los niños puedan expresar espontánea y libremente sus ideas, inquietudes, pensamientos y opiniones, por cuanto el Docente lo inhibe con expresiones como: "cállate, siéntate, eso no es así, no traes las tareas y llegas tarde, ayer no viniste, hoy llegaste tarde y viniste fue a molestar".

Las actividades siempre estuvieron condicionadas a la planeación ya preestablecidas, sin tener en cuenta los intereses y saberes de los niños, observándose la no

continuidad entre unas actividad y otra.

En ninguna de las visitas de observación se dió el trabajo cooperado, donde los niños pudieran enriquecerse de las experiencias y conocimientos de unos con otros, dejándose ver una clase tradicional tediosa y monótona, tanto para los niños como para el Docente, donde este cree manejar el poder y el saber.

Por lo tanto se pudo observar que en los niños de los grados segundo y tercero en edades entre 8 a 10 años, la participación estuvo sujeta sólo a respuestas de las preguntas formuladas por los Docentes, designando al niño que debía responder sin permitir la participación de los demás y sin ampliación y explicación científica de la respuesta dada por el niño.

Dado que no se da la cooperación, ni la confrontación siendo una de las formas que debería tenerse en cuenta en el aula para el avance en los conocimientos de los niños, se puede ver claramente que estas prácticas interactivas tradicionales no están favoreciendo a los niños integrados o con necesidades educativas especiales, ni al resto del grupo.

Se pudo apreciar que entre los grupos, hubo aceptación de

los niños integrados sin que entre ellos se notara la presencia de éstos.

Sin embargo las interacciones identificadas en el preescolar se dieron en forma democrática con la participación activa de todos los niños, siendo el Maestro el facilitador y orientador, donde el Docente tenía en cuenta las vivencias de los niños, retomándolas y con el propósito de que estos propusieran soluciones, llevándolos a confrontaciones y desequilibrio, hasta construir nuevos conocimientos, pero cuando el niño pasa a primero de Básica Primaria se observa que esto no ocurre por cuanto no hay continuidad e igualmente en los cursos subsiguientes.

De las intervenciones que hizo el Maestro en las aulas observadas en las diferentes fechas escogidas, no hubo manifestaciones ni expresiones afectivas de contacto físico, ni de estímulos verbales y gestuales. La comunicación se dió verticalmente, en forma impositiva, basada en amonestaciones, regaños, constantes llamadas de atención, gritos y expresiones descalificantes como "me tienen cansada y fastidiada", "llegaste tarde", "no traes las tareas y vienes a molestar" y desaprobante como: "nunca haces las tareas", "vives despistado", "nunca entienden", "siempre hacen las cosas mal". Las normas y

la participación no era democrática, dejándose ver que las normas eran impuestas, sin aceptar concertaciones ni acuerdos mutuos, igualmente la participación no era democrática por lo que no se le daba oportunidad a los niños de actuar y expresar libremente sus ideas y pensamientos desde su propio punto de vista.

Entre los niños las manifestaciones interactivas, afectivas, comunicativas y participativas se dieron con más frecuencia y espontaneidad, que entre estos y el Docente pero siempre eran interrumpidas por el Maestro quien consideraba estas interacciones como indisciplina y mal comportamiento, rotulándolos con calificativos poco estimulantes. Con relación a las respuestas dadas por los Docentes en la entrevista dirigida, contestaron a la primera pregunta diciendo que las escuelas tienen una resistencia a la integración porque el Maestro siente temor por no estar preparado para atender a los niños con limitaciones en un grupo donde son normales.

A la segunda pregunta sobre los obstáculos que impiden la integración respondieron que la escuela no está acondicionada en su infraestructura ni con los materiales técnicos y didácticos que faciliten el proceso de aprendizaje, además la preparación de los Docentes no es suficiente y la edad de estos niños no está acorde con la

del resto del grupo.

A la tercera pregunta sobre por qué el niño integrado es una dificultad para el Docente y para el grupo, la mayoría respondió que es doble el trabajo por cuanto las actividades casi que son diferentes y tienen que hacer doble programación, además la numerosidad de los grupos no permite que se haga una atención más individual.

A la cuarta pregunta sobre las relaciones afectivas en el aula, responden que a los niños no se les puede dar mucha confianza porque abusan y se vuelven indisciplinados pero de vez en cuando se les da una estimulación verbal.

La quinta pregunta sobre qué tipo de actividades participativas se dan en el aula, responden que a los niños se les hacen preguntas relacionadas con las actividades y tareas realizadas, participan en actividades recreativas y festejos de cumpleaños.

A la sexta pregunta sobre los acuerdos que se hacen entre Maestro y Alumnos en el aula, estos responden que a los cumplimientos de las tareas, cuadernos al día, buena presentación personal, buen comportamiento en el aula y cumplir con los reglamentos impuestos en la escuela.

A la pregunta sobre las formas de comunicación que se usan en el aula, responden que generalmente ésta gira alrededor del proceso pedagógico, donde siempre hay que mandar a los niños a que hagan las cosas y ordenarles que tengan orden, compostura, que se respeten entre sí y se colaboren.

A la última pregunta sobre qué piensa si en el aula donde hay un niño integrado estudia su hijo, los que respondieron manifestaron que no les agradaría mucho porque los niños toman o aprenden ciertos comportamientos similares. Los otros manifestaron no importarle pues ellos también tenían derecho de ir a la Escuela.

3.2. ANALISIS INTERPRETATIVO.

Las aulas, espacio de interacción, donde todos los niños que asisten a ellas, dedican el mejor y mayor tiempo de su existencia, presentan un deterioro físico, pedagógico, intelectual como de los procesos sociales, donde los educandos en vez de sentir goce y satisfacción de estar y de compartir en grupo ese espacio, lo que sienten es temor.

La Escuela y más concretamente el aula debería ser un

espacio igual que aquellos donde el niño siente ese goce y ese placer de estar, como es el hogar, el parque, los vecinos y la calle, pero como eso no ocurre así, se vuelve un lugar fastidioso.

En las observaciones llevadas a cabo en las cuatro aulas de las escuelas escogidas donde hay niños integrados con necesidades educativas especiales se detectaron situaciones de afecto donde se encontró que estas casi nunca se manifestaron del Docente hacia los niños, notándose un trato distintivo de estos hacia las niñas es decir se producía en tono más suave que para los niños, lo que quiere decir que en el afecto, el género como una más de las categorías observadas juega un papel importante.

Esto no es raro en nuestro medio porque la mujer es vista como un ser más delicado cultural y socialmente, por tal razón es posible que la integración sea más favorable en este aspecto para una niña que para un niño, por el tipo de trato y exigencias distintivas que en nuestra cultura se le da al hombre y a la mujer.

De igual manera las niñas se daban tratos más afectivos que los niños, organizándose reuniones parte y notándose en algunas aulas que se conformaban grupos y filas aparte

de niños y niñas.

Esto confirma la teoría de que en la infancia los patrones o modelos de género, transmitidos de generación en generación continuarán presentes posteriormente, cada vez que se cumplan nuevas funciones de socialización.

Relacionando la forma de comunicación con las expresiones afectivas que se dan en el aula se pudo determinar que la forma de comunicación vertical influye negativamente en las manifestaciones afectivas, por cuanto el poder y el saber que maneja el Docente no le permite expresar el afecto ya que su forma de actuar ante las expresiones de afecto de los niños deja ver claramente que se muestra indiferente o es rechazante porque cree perder autoridad ante los Alumnos.

De acuerdo a lo anterior, la personalidad del Docente y del niño como lo plantea Bautista Castelblanco es reflejo de la carencia de afecto recibida, lo que hace que aflore dentro del aula un comportamiento preventivo y de rechazo a las expresiones de afecto manifestadas por los niños, por lo tanto, un Docente que ha carecido de afecto es incapaz de dar respuestas de afectividad, aprobación, aceptación o colaboración.



Los niños también sienten temor de interactuar espontáneamente con los Docentes porque lo relacionan con una figura de castigo quienes siempre ven los comportamientos de sus Alumnos en función de la indisciplina considerando que el mejor es aquel que permanece callado, obediente y sin charlar con los demás.

Una comunicación vertical de poder y autoridad como la que se observa en esta aulas, está influyendo negativamente en todas las demás interacciones como es la participación y la concertación de normas, por cuanto la comunicación debe permitir un enriquecimiento del desarrollo progresivo entre sujetos que comparten experiencias de relaciones, en la medida en que se hagan confrontaciones de saberes que faciliten orientar e intervenir oportunamente, no dejando pasar situaciones que se dan en el aula y que pueden ser retomadas para facilitar la socialización en el grupo. Por lo tanto se percibe un desfase entre las intervenciones del Docente y las manifestadas por los Alumnos por cuanto no hay un entendimiento en la comunicación debido a que no se tiene en cuenta la lógica del niño y es este quien se tiene que acomodar a las exigencias del Docente, esto lleva a determinar que el aula no es el espacio que beneficia ni posibilita al educando prepararse para la vida y no en la vida.

Lo anterior significa que los conocimientos que le imparta la escuela no sean ajenos a sus formas de vida, a su vida cotidiana, más bien se debe hacer consciente de esta realidad brindándole herramientas para que la conozca en forma crítica y lo hará libre y capaz de comprender su medio hasta llegar a la apropiación de una cultura Universal.

La forma de poder y autoridad como es manejado el grupo en el aula, no permite ni facilita la participación de los niños, porque no se responde a las sugerencias y exigencias de éstos, no se está acostumbrando a escucharlos con atención y a permitir opiniones y mucho menos a entender que la palabra del niño debe ser primero y más importante en todas las situaciones de interacción. Este sistema de poder y autoridad no es raro en nuestro medio ya que es transmitido desde la familia, la sociedad y el estado.

En la Escuela y más concretamente en el aula se debe fomentar la concertación de normas que permiten la sana convivencia y la puesta en práctica en su quehacer diario ya que estas sólo le sirven a los niños en la escuela y no están acostumbrados a utilizarlas fuera del contexto escolar porque no tienen aplicabilidad en su interactuar cotidiano. El niño está siempre regido en el aula por

normas explícitas o implícitas que van a influir decisivamente sobre la conducta futura del niño cuando sea un adulto.

Esto explica la teoría de que la comprensión de las reglas emanan como una necesidad social del grupo y el niño las va adquiriendo no como una imposición o castigo ya que él se va dando cuenta de lo que está bien o mal y las aplica en cualquier contexto donde sea necesario.

La Escuela no está concebida ni estructurada para responder a las necesidades individuales de todos los niños por cuanto los Docentes no están preparados con una formación adecuada para responder a un colectivo heterogéneo y diversificado, esto lleva a pensar que las situaciones dadas en el aula para un niño integrado sea menos favorable en términos de sus logros y desarrollo de sus potencialidades.

Lo anterior es traducido como lo sostiene Payne y Murray en la falta de experiencia y conocimiento del Docente en el área de educación especial que lo condicionarán a los miedos y los prejuicios, se observa que el Maestro pasaba desapercibido ante las producciones e interacciones del niño integrado.

Igualmente se encontró que la falta de preparación adecuada no le permitió al Docente valorar y retomar las interacciones de todos los niños incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales, razón por lo cual su actitud hacia la integración es negativa, y esta se da en función del nivel de información, del conocimiento alcanzado y de la adquisición de habilidades específicas que no son propias de los Maestros formados para la atención de niños en la educación básica.

A medida que el Docente avanza en edad, en experiencias y en el grado en que enseña, las interacciones e intervenciones con los niños disminuyen, caso contrario con el Docente de preescolar quienes por su edad más joven incrementa y posibilita las interacciones, y tiene en cuenta las diferencias individuales.

Por otra parte se observa que la relación de poder y autoritarismo disminuye cuando el Docente intenta hacer concertaciones como las sugeridas para la organización de las normas.

En la medida en que el Docente propicie y aproveche mejor las interacciones que se dan en el grupo, podrá tener más tolerancia y aceptación, brindando espacios de participación donde los niños podrán ir acostumbrándose a

las concertaciones y negociaciones con el Maestro creando mejor ambiente de relaciones democráticas, donde tanto los niños como el Docente por igual tengan derechos y deberes dentro del espacio llamado aula y en donde se construya conocimiento en forma enriquecedora para unos y otros.

Mediante oportunas y eficaces relaciones democráticas entre Docentes y Alumnos disminuye significativamente el temor y el miedo de los niños a la intervención por cuanto el poder y la autoridad del Maestro no se da con tanta frecuencia.

Las respuestas de la entrevista dirigida para los Maestros de las escuelas observadas demuestran que las relaciones de tipo afectivo no se dan y una que otra vez se le da un estímulo verbal, no hay contacto físico porque no están acostumbrados a realizarlos con los Alumnos porque según ellos, se traduce en desorden e indisciplina y todos los niños quieren estar encima del Docente molestando. Esto se explica desde el punto de vista del reflejo de personalidad del Docente carente de afecto, que hace que no de afecto y se genere más bien un comportamiento preventivo, donde la educación se basa en un régimen disciplinario, así como ellos mismos fueron educados.

Aceptan que la comunicación y la participación que se da, se reduce a la autoridad y al poder que tienen que ejercer con el fin de controlar y disciplinar para que los niños obedezcan y puedan aprender, es decir, la comunicación y la participación está en función de una disciplina en donde los educandos son sometidos para que puedan tener acceso al aprendizaje.

Todas las formas inadecuadas de manejar las situaciones de relaciones que se dan en el aula, no permite ni posibilita tomar decisiones claras con respecto a la selección de actividades que promuevan la interacción constructiva, que apunten a suplir las necesidades de los Alumnos y mucho menos a los que tienen necesidades más especiales. Esto lleva a no prever el tipo de recursos educativos especiales ni las adaptaciones que se deberían tener en cuenta para las necesidades presentadas. Por lo tanto la escuela no es que rechace a los niños con algún tipo de deficiencia como se había afirmado, más bien no se encuentra preparada ni en la formación que brinda ni en sus recursos físicos y materiales, esto lo confirma además las respuestas dadas por los Docentes en la entrevista.

La entrevista permitió conocer, que para muchos Maestros el que un niño se aceptara con algún tipo de limitación,

les implicaba doble trabajo, por cuanto las actividades para ellos deberían ser diferentes. Esta creencia de los Docentes permite conocer que para ellos es difícil manejar en el aula diferentes ritmos de aprendizajes y tratan de hacer adaptaciones curriculares elaborando para estos niños diferentes actividades a las del resto del grupo.

A pesar de que hoy la Ley General de la Educación respalda a esta población en sus artículos del 46 al 49, todavía se observa que estos niños al ser integrados a las escuelas, se les sigue poniendo obstáculos hasta el punto de mendigar y pedirlo como un favor, como si la educación para ellos no fuera un derecho. Este rechazo ocurre porque el Docente no se siente preparado para tener y atender las necesidades educativas especiales de sus Alumnos, por el estilo tradicional y rígido con que conduce el aspecto pedagógico, por la falta de conocimientos que hace que no se de cuenta de los intereses y necesidades del grupo, por estar pegado a una programación rígida, preestablecida, por la falta de sensibilidad y prejuicios y por la falta de interés en conocer y estudiar las leyes y decretos.

Para alcanzar un proceso de integración pleno y eficaz es menester desarraigar todo tipo de prejuicios,

concepciones y actitudes negativas que el Docente, la familia, la sociedad y el estado tienen sobre la persona con limitación, por tanto, para facilitar este proceso de el trabajo pedagógico debe ser orientado por pautas como: permitir al niño expresarse libre y espontáneamente según sus posibilidades, buscar diversas formas de comunicación, aprovechar los momentos de relación con sus iguales y con el adulto, buscar el desarrollo de las actividades escolares en sus intereses personales, el Maestro debe ser una figura de referencia primordial para que el niño pueda recuperar la confianza en sí mismo y en los demás, garantizar por parte del Docente una actitud abierta ante la conducta del niño, empleando metodologías creativas y flexibles.

Por otra parte, el no tener en cuenta la heterogeneidad de los Alumnos en cada grupo y la disposición adecuada de éstos, no permite que estén juntos y puedan compartir e intercambiar ideas y materiales, cuando la proximidad física, el contacto afectivo y la libre expresión es lo más importante para los Alumnos con necesidades educativas especiales y más en niños que tienen retardo mental.

En las aulas de clase de los grados de la básica Primaria se vive la cultura del poder, la autoridad y la falta de

afecto donde el Docente no es consciente de la presencia de estos aspectos, pasando desapercibidas todas las situaciones de interacción, poniendo mayor énfasis en un aprendizaje mecánico y sin sentido que en nada favorece al grupo y mucho menos a los niños integrados, esto se da por falta de organización de metas y preparación para rescatar los intereses y saberes de los niños.

Todas las manifestaciones anteriormente descritas se observaron con mayor frecuencia al interior del aula de clases, encontrándose que el Docente en todas las situaciones presentadas no supo intervenir oportuna y adecuadamente ante las situaciones que se dieron entre los niños y el Docente y entre sus iguales, imponiendo su criterio con expresiones autoritarias, intimidación, dejando ver claramente que prima más su rol de Maestro autoritario, lo que lleva a tener dificultad para acercarse a los niños y expresarles amor en palabras, caricias, besos, abrazos y hechos.

Se observó además que los Docentes se escudan en su temperamento y forma de ser para decir cuánto les cuesta expresar afecto a sus Alumnos y muchos niños interpretan estas actitudes como rechazo, indiferencia y falta de emotividad de los Docentes hacia ellos lo cual se reflejó en los niños al mostrar una actitud de alejamiento

afectivo hacia el Docente, ésto no favorece a los niños integrados.

Aunque el Docente se interpone en las interacciones que se dan en el grupo, para un niño integrado quienes más contribuyen y favorecen a éste son sus iguales, porque entre ellos se da mayor diálogo, lo que hace que aprendan más de los compañeros que de los adultos.

Todo esto es aludible a la formación que recibieron los Maestros, los cuales se han acostumbrado a esa forma de actuar frente a los Alumnos sin tener deseos ni actitud de cambio y sin la voluntad de compromisos con miras a mejorar dicha situación.

La mayoría de los Docentes consideraron en la pregunta de la entrevista dirigida sobre por qué creen que el niño con limitación es una dificultad para ellos y para el grupo, contestaron que por el ritmo tan lento, porque en muchas ocasiones su baja comprensión hace que se tenga que elaborar casi que unas actividades aparte, por el temor de no saber cómo proporcionar las actividades más sencillas y cómo intervenir con ellos de tal forma que se les dedique tiempo y porque no están acostumbrados a la confrontación ni a la cooperación lo cual les crea dificultades a los niños por cuanto se forma desorden y

genera constantes quejas. Esto deja ver claramente que el aula de clases no está favoreciendo a los niños integrados y mucho menos a saber hacer adaptaciones según las necesidades presentadas.

Toda esta problemática permite entonces plantear una propuesta que apunte a mejorar las situaciones interactivas dentro del aula, actualizando e innovando tanto a los Docentes como a los equipos que hacen asesoría y seguimiento a la integración, en lo relacionado a promover las interacciones afectivas, comunicativas, participativas y de concertaciones dentro del aula, igualmente en la búsqueda de la identificación de las necesidades educativas especiales y su consecución en los tipos de adaptaciones tanto curriculares como físicas que requieren los Alumnos.

4. PROPUESTA

**" CONSTRUYENDO
INTERACCIONES
EN UN AULA DE CLASES
PARA TODOS "**

4.1. JUSTIFICACION

Teniendo en cuenta que en la investigación "Interpretación de los Procesos Sociales en Aulas de Clases donde hay Niños Integrados con Retardo Mental", de las Escuelas: Pablo VI, Jardín Infantil Nacional Anexa a la Normal y Concetración Escolar Simón Araújo de Sincelejo, la situación que se presenta al interior de las aulas, con respecto a los factores de comunicación, afectividad, participación, concertación de normas y roles de género, muestran que las relaciones que se establecen entre Maestro - Alumno, Alumno - Alumno y Alumno - Maestro, no sólo son preocupantes sino que evidencian el poco interés que existe para solucionar esta situación, encontrándose que las relaciones afectivas gestuales, verbales y de contacto físico no se dieron.

La comunicación era de carácter impositivo donde el poder, el saber y el autoritarismo del Docente prima y la participación se reduce exclusivamente a lo pedagógico limitándose sólo a las respuestas esperadas de las

preguntas condicionadas, las normas que se dan en el aula no son concertadas lo que hace que se dificulte el cumplimiento de éstas, encontrándose discriminación de género en el espacio físico y en las actividades recreativas.

Debido a que el niño con algún tipo de limitación, es una persona más vulnerable, lo que quiere decir que el Maestro y el Equipo Asesor, deben modificar una serie de actitudes en torno a las relaciones que se establecen con aquel. Al existir una serie de problemas y carencias respecto a las formas adecuadas de relaciones, se apuntan a señalar la necesidad de plantear una propuesta orientada a mejorar las interacciones que se dan al interior del aula, como el apoyo y orientación brindada por el Equipo asesor y lograr adaptaciones de tipo físico-pedagógico e institucional que debe dar la Escuela, para fomentar, apoyar y consolidar la integración de los discapacitados con retardo mental al ámbito escolar.

4.2. OBJETIVOS

4.2.1. Objetivo general:

Elaborar una propuesta pedagógica con el fin de mejorar las interacciones en el aula de clases donde hay niños con retardo mental integrados de tal manera que permitan los cambios y adaptaciones necesarias para que el proceso de aprendizaje se desarrolle normalmente.

4.2.2. Objetivos específicos:

4.2.2.1. Desarrollar jornadas de reflexión con comunidades, Docentes de las escuelas integradoras con el fin de identificar mediante diálogo de saberes, los factores que inciden en las interacciones que se dan en el aula.

4.2.2.2. Desarrollar jornadas de capacitación con toda la Comunidad Educativa involucrada en los procesos de integración de acuerdo a los factores identificados en las jornadas de reflexión.

4.2.2.3. Realizar los cambios y adaptaciones necesarias

en la Comunidad Educativa, con el fin de mejorar los procesos de integración de niños con retardo mental.

TABLA 1. Operatividad de la propuesta

ESTRATEGIAS	OBJETIVOS	TEMAS	METODOLOGIA	DIRIGIDO A	RECURSOS			EVALUACION	RESPONSABLE
					MATERIAL	HUMANOS	ECONOMIC		
SENSIBILIZACION Y REFLEXION	IDENTIFICAR LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LAS INTERACCIONES QUE SE DAN EN EL AULA	LA AFECTIVIDAD Y SU APLICABILIDAD EN EL AULA.	DIALOGO DE SABERES: -REFLEXION -CONSULTA -DEBATE -COMPROMISO -EVALUACION	22 DOCENTES DE LA ESCUELA "MADRE AMALIA" (2 JORNADAS).	FICHEROS CARTELERAS.	EQUIPO INTERDISCIPLINARIO DE R.M.	7.200.000	MESA REDONDA SEGUIMIENTO A LAS AULAS INTEGRADAS	INVESTIGADORES. Y EQUIPO INTERDISCIPLINARIO DE R.M.
		EL MANEJO DE LA COMUNICACION EN EL AULA.		20 DOCENTES DE LA ESCUELA "JOSE IGNACIO LOPEZ" (1 JORN)	PAPELO GRAFO. MARCADERES.				
		LA CONCERTACION DE NORMAS EN EL AULA.		20 DOCENTES DEL JARDIN NACIONAL (1 JORNADA)	ACETATOS RETROPROYECTOR. MERIENDA FOTOCOPIAS.				
		LA PARTICIPACION COOPERATIVA Y DE CONFRONTACION EN EL AULA.		44 DOCENTES DE LA ESCUELA ANEXA A LA NORMAL (2 JORNADAS)					
		LOS ROLES DE GENERO EN EL AULA.		44 DOCENTES DE LA CONCENTRACION ESCOLAR "SIMON ARAUJO" (2 JORNADAS)					
				30 DOCENTES DE LA CONCENTRACION ESCOLAR "LA PALMA" (2 JORNADAS)					

TABLA 1. Continuación...

ESTRATEGIAS	OBJETIVOS	TEMAS	METODOLOGIA	DIRIGIDO A	RECURSOS			EVALUACION	RESPONSABLE
					MATERIAL	HUMANOS	ECONOMICOS		
CAPACITACION	CAPACITAR A LOS AGENTES EDUCATIVOS CONFORME A LOS FACTORES IDENTIFICADOS EN LA JORNADA DE REFLEXION DE ACUERDO A LA ESPECIFICIDAD	CONOCIMIENTO DE LA ESPECIFICIDAD (RM) MANEJO DEL NIÑO DENTRO DEL AULA DE ACUERDO A SUS NECESIDADES: COGNITIVO, AFECTIVO, SOCIAL Y COMUNICATIVO. CONOCIMIENTO DE LOS CANALES POR LOS CUALES AL ALUMNO SE LE FACILITA ASIMILAR LA INFORMACION. TALLERES CREATIVOS SOBRE EL CLIMA SOCIAL DEL AULA.	LECTURA Y ANALISIS DE MODULOS, CONFERENCIAS DOCUMENTOS, TALLERES Y EXPOSICIONES	130 DOCENTES DE LAS 6 ESCUELAS QUE HACEN INTEGRACION DE NIÑOS CON R.M. 3 PROFESIONALES DEL EQUIPO INTERDISCIPLINARIO DE R.M. 20 DOCENTES DEL INSTITUTO DE NIÑOS ESPECIALES. 10 MAESTROS DE APOYO.	FOTOCOPIAS. ACETATOS BIBLIOGRAFIA. CARTELES VIDEOS T.V. BETAMAX	ESPECIALISTAS DOCENTES. EQUIPO INTERDISCIPLINARIO.	21.000.000	OBSERVACION PERMANENTE EN LAS AULAS PARA MIRAR APLICACION DE COMPROMISOS PUESTOS EN PRACTICA.	DIRECTIVOS DOCENTES Y EQUIPO INTERDISCIPLINARIO INVESTIGADORES.
IMPLEMENTACIONES Y ADAPTACIONES	REALIZAR CAMBIOS Y ADAPTACIONES NECESARIOS PARA LA INTEGRACION DE LOS NIÑOS CON R.M. AL AULA REGULAR	ADECUACION DE OBJETIVOS CURRICULARES POR AREAS DE ACUERDO A LOS INTERESES DEL NIÑO Y NECESIDADES. ADECUACION DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS.	TALLERES Y ESTUDIO DE GRUPO.	130 DOCENTES DE LAS 6 ESCUELAS INTEGRADORAS Y EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS DE EDUCACION ESPECIAL. 10 MAESTROS DE APOYO.	DOCUMENTOS. VIDEOS T.V. BETAMAX PROYECTOR. ACETATOS INFORMES DE ALUMNOS. PROGRAMACIONES Y CURRICULOS.	MAESTROS EQUIPO INTERDISCIPLINARIO ESPECIALISTAS.	1.050.000	OBSERVACION EN LAS AULAS PARA DETERMINAR LOS CAMBIOS EN EL QUEHACER PEDAGOGICO METODOLOGICO.	SECRETARIA DE EDUCACION EDUCACION ESPECIAL MAESTROS DE APOYO EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS.

4.3. MATERIAL DE SENSIBILIZACION PARA LOS DOCENTES DE
LAS ESCUELAS INTEGRADORAS.

INSTRUCCIONES PARA
EL MANEJO DE ESTOS
F I C H E R O S



Acércate a tus alumnos, estimúlalos con una caricia,
convive con ellos y aprende de ellos.

Amalos, sirveles, comparte sus saberes, propicia la
democracia, empieza con lo que saben, construye con lo
que tienen, aprende a escucharlos, comunícale con ellos,
descubre sus intereses y suple sus necesidades.

Si sabes interactuar con tus alumnos te darás cuenta que

mucho de los valores humanos que se dan en el aula, facilitan la plena convivencia del grupo.



Este fichero sirve de apoyo para reflexionar sobre las interacciones que se dan en el aula de clase, con grupos de alumnos donde hay niños integrados con retardo mental.

Permite a los Docentes, mediante el diálogo de saberes proponer estrategias que faciliten y mejoren la interacción, intervención y orientación con sus alumnos.

Los temas tratados aquí son observados en los procesos de interacción que se suceden al interior del aula en el quehacer diario del Docente.

Para seleccionar y desarrollar estos temas se tienen en cuenta los intereses y necesidades observadas en las

diferentes interacciones de los grupos de alumnos y Docentes dentro del aula.



POR QUE DE ESTOS FICHEROS CON ESTOS VALORES.

Con estos temas se busca facilitar la reflexión alrededor de valores que deben fomentarse en las interacciones de las aulas de clases, con el fin de posibilitar la plena participación de todos los alumnos.

Permite igualmente ir construyendo cotidianamente en el aula una vida plena de goce y fortaleciendo el desarrollo integral de nuestros niños.

Formar y orientar a un niño desde la infancia hasta más allá de la adolescencia es probablemente la labor más importante, por ello debemos reflexionar y prepararnos adecuadamente para hacer fácil esta labor.



COMO PODEMOS UTILIZAR ESTE FICHERO.

Lo podemos utilizar de diferentes maneras:

A. Individualmente:

Leyendo todas las fichas para apropiarnos de todos los temas para ponerlos en práctica.

B. Grupalmente:

Los temas se pueden tratar en una o varias reuniones en grupos con Docentes para generar discusiones, implementar estrategias y elaborar propuestas.



1. REFLEXIONEMOS Y COMPARTAMOS:

A través de preguntas, testimonios, historietas o cuentos, etc., invitamos a los Docentes a recordar y compartir sus experiencias, sentimientos, creencias y conocimientos en cada tema a tratar.

2. CONSULTEMOS:

Aquí se exponen otros puntos de vista de expertos en el tema. Leámoslo y analicémoslo.

3. DEBATAMOS:

En el debate se trata de enfrentar los diferentes puntos de vista, en necesario resumirlos y escribirlos en una cartelera, compararlos encontrando sus semejanzas y diferencias, preguntar a cada participante qué opinión

merece los diferentes puntos de vista de los otros y si las opiniones que traían son las mismas que se llevan.

Todo ésto es importante porque el debate es una negociación en la cual todos aprendemos de todo.

4. DECIDAMOS Y COMPROMETAMONOS:

Siempre es importante que se lleve a la práctica lo aprendido, comprometiéndonos en acciones ya sea a nivel personal o grupal, pero siempre en busca del beneficio de los alumnos.

5. EVALUEMOS:

De acuerdo a los compromisos adquiridos con nosotros mismos y con el grupo de alumnos de nuestra aula miremos que hemos podido realizar y que no y por qué.



COMUNICACION



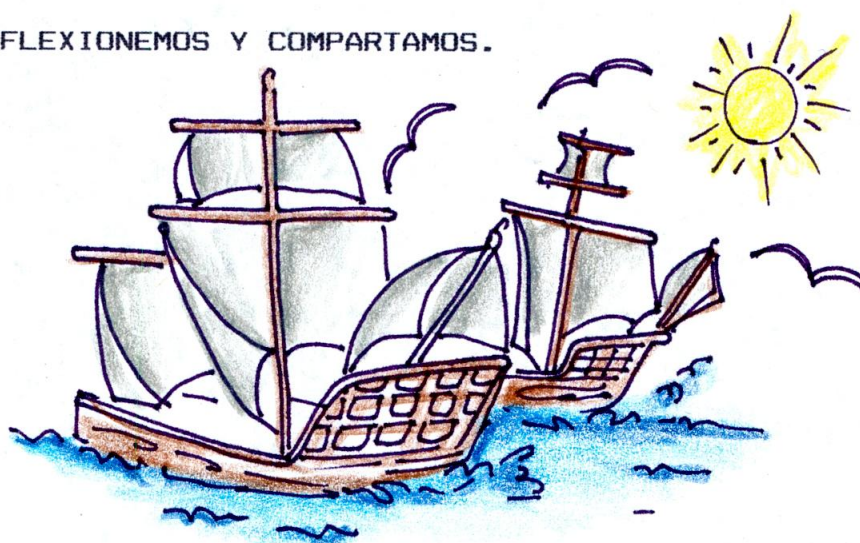
LA COMUNICACION ES DIALOGO Y NEGOCIACION

Educar es crear diálogo, la comunicación entre Docente - Alumno en el aula, establece el fundamento de una experiencia que durará toda la vida y nace un sentimiento de seguridad permanente y activa que le permitirá enfrentarse con las dificultades futuras.

Cuanto más conscientes sean los Docentes del papel que juega la pedagogía de la comunicación serán más eficaces, pues la educación es imposible sin la comunicación.

Antes de que pueda comenzar una buena comunicación debe haber una actitud y esa actitud es la aceptación. Cuando un niño se siente amado y aceptado se le está promoviendo el desarrollo en todas sus áreas y a la vez se le ofrece la mejor terapia para sanarle de cualquier daño psicológico y físico.

1. REFLEXIONEMOS Y COMPARTAMOS.



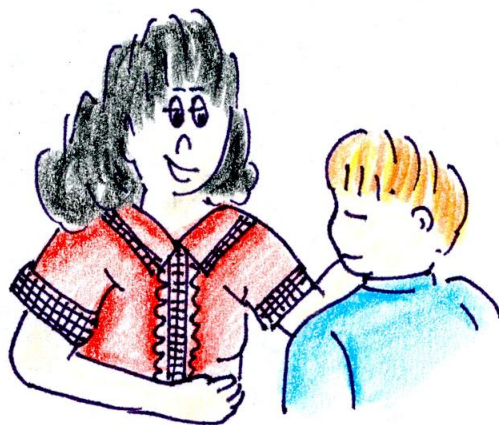
En cierta ocasión viajaba Pedro José en un barco a tierras desconocidas y cuando llegaba el momento del refrigerio y de las comidas se escondía y pedía las sobras de los pasajeros más allegados; transcurridos 15 días de viaje y en altamar, el camarero se dió cuenta de lo que este pasajero hacía y lo sorprendió; Pedro José se asustó tanto que temblaba y le dijo: "Por favor, déjeme llegar, es que no tengo dinero con que comprar la comida!". Este buscó rápidamente en la lista de los pasajeros y encontró su nombre, pues en su pasaje estaban

incluidos todos los derechos adquiridos por éste y le dijo: "A partir de hoy no tienes por qué esconderte ni mendigar comida, libremente disfruta de todos los beneficios que este barco ofrece".

Reflexionemos:

- * Qué enseñanza te deja esa historia ?
- * Qué aplicación tiene en tu quehacer pedagógico ?
- * Explica de qué manera prestas atención a tus alumnos cuando se comunican contigo ?

2. CONSULTAMOS



Qué es la comunicación ?

Es transmitir un mensaje a cualquiera mediante un signo verbal, visual o escrito, es un proceso que involucra el

agrupar, seleccionar y enviar símbolos de tal manera que ayude al que recibe a obtener en su propia mente un significado similar al que estaba en la mente del comunicador.

Comunicar es saber escuchar, es transmitir todo lo que sentimos, es compartir puntos de vista con el otro, llegando a confrontar, es dar e intercambiar información y recibirla de manera tan abierta y voluntaria como se dé.

Comunicar no es:

- * Regañar todo el tiempo.

- * Decir siempre lo que no nos gusta de los otros, sermonear, amonestar y criticar.

Si un niño es escuchado aprenderá a manejar sus sentimientos negativos y fortalecerá las bases para establecer una estrecha relación y aprenderá también a escuchar y a pensar por sí mismo.

ELEMENTOS DE UNA COMUNICACION ORAL

Emisor: Quien envía el mensaje

Mensaje: Contenido

Código: Símbolo (Verbal, gestual, escrito y visual)

Receptor: Quién recibe el mensaje.

Barreras: Obstáculos que se interponen en el recorrido del mensaje y no permiten que lleguen al receptor, o hacer que llegue parcialmente o distorsionado.

3. DEBATAMOS:



- En las aulas de clases no hay espacio para el diálogo.
- Falta de independencia de los alumnos.
- Se maneja la comunicación del poder y del saber.
- Se interrumpe a los alumnos con expresiones tales como:
- "Cállate, siéntate, no molestes, espérate, estense quietos, mira, tú por qué te portas así ?"
- Llamar la atención del grupo con palmadas o golpes en el escritorio para lograr el silencio de los niños.
- Utilizar ejercicios físicos dentro del aula para lograr la disciplina, la atención, disposición para continuar con las actividades.

- Cuando los niños están fastidiados, desmotivados y fatigados, se interpreta estos comportamientos como pereza, desgano y flojera.
- Por qué cree usted que las apreciaciones anteriores se dan en el aula de clases ?
- Explique qué tipo de comunicación utilizas con tus alumnos.

4. DECIDAMOS Y COMPROMETAMONOS:

Después de las anteriores reflexiones sugieran algunas propuestas de compromisos para lograr en el aula una adecuada comunicación con nuestros alumnos.



Permitiré que los niños hablen, jueguen y participen en actividades sin interrumpir, porque se que interrumpir a un niño para darle instrucciones, sugerencias u ofrecerle ayuda cuando está dedicado a una actividad, revela la falta de confianza que tengo de sus habilidades.

5. EVALUEMOS:

De acuerdo a los contenidos, qué nos comprometemos a cumplir? Los cumpliremos? Cómo?.

Cómo nos sentimos y cómo se sienten los niños ?



EL AFECTO



EXPRESION DE AMOR INCONDICIONAL Y AFECTO

A cualquier edad y en cualquier circunstancia el niño necesita del amor expresado en palabras, caricias, besos, abrazos, hechos, etc., muchos Docentes se escudan en su temperamento y forma de ser, para decir cuánto les cuesta expresar afecto a sus Alumnos aún cuando los amen verdaderamente. Muchos Alumnos interpretan como rechazo, la indiferencia y la falta de emotividad de sus Maestros. Las palabras de comprensión y cariño promueven una

atmósfera de confianza para que el niño sea auténtico.

1. REFLEXIONEMOS Y COMPARTAMOS

Había una vez una Maestra con muchos años de experiencia en el arte de enseñar y un día una de sus alumnas se acercó a ella con la intención de manifestarle su cariño con un gesto de pasar suavemente su mano por su hombro, pero ésta muy prevenida y no acostumbrada a recibir y dar afecto a éstos, disimuladamente sacudió el hombro y poniéndose en pie no dió oportunidad que la tocara expresando frases como: "No moleste, siéntense, espérense", la niña sumisa y con un gesto de tristeza y melancolía se fue a su puesto a llorar, la Maestra ignorando por qué lloraba la niña le preguntó, Por qué lloras?, Quéls te sucede?, la niña con profundo sentimiento y lágrimas en los ojos, respondió entre cortando es...que usted... no me...miró...y yo... lo...único... que ... quería ... era... decirle... que la... quie...ro. La Maestra sorprendida le dijo al oído, lo que pasa es que los demás niños quieren buscar lo mismo y formar el desorden, pero yo sé que tú me quieres, ésta cruzaba su brazo por el hombro de la niña y la besó disimuladamente.



Preguntas:

- Qué expresiones de afecto considera usted que se dan dentro del aula ?
- Explique en qué forma manifiesta afecto a sus alumnos?
- En la historieta leída explique porqué considera usted que la Maestra reaccionó de dos maneras diferentes?

2. CONSULTEMOS:



El afecto se manifiesta con halagos a través de las palabras, con un gesto, con una expresión facial o una frase que alienta al niño a sentirse orgulloso y feliz, es una forma de brindarle al niño información estimulante para ayudarlo a sentirse que vale más, que sabe mucho y que confía en sí mismo.

El afecto se demuestra con hechos y palabras, acercándose a los niños para lograr contacto físico expresándoles una sonrisa y logrando comunicación. Cuando el afecto está presente el niño crecerá seguro de sí mismo y en las personas confiará.

Este contenido permite analizar algunos de los aspectos del afecto.

El afecto se va desarrollando entre padres e hijos desde antes del nacimiento y si un niño se le ha negado afecto desde un inicio y llega a la Escuela donde hay un ambiente carente de afecto, repercutirá posteriormente en su personalidad.

3. DEBATAMOS:

- Por lo anterior, en nuestras aulas reforcemos el derecho y el deber que tiene todo niño de dar y recibir afecto.
- Por que es el único lazo que puede unir al mundo adulto con el del niño.
- Porque es la clave del respeto a todos sus derechos.
- Porque ningún rechazo o castigo disfrazado de amor deja de ser castigo.
- Porque sólo el afecto permite reconocer y da la fuerza para transformar la situación del niño, hoy.
- Porque si lo manifestamos a través de caricias, palabras alentadoras, apoyo, ayuda y respeto tendrán un crecimiento sano y adecuado y tendremos niños seguros que se quieren a sí mismos.

4. COMPROMETAMONOS Y DECIDAMOS:

- Demos sugerencias de como podríamos manifestar más afecto a nuestros alumnos.
- Comprometámonos:

Discutamos y analicemos cómo dar y recibir afecto.



- Le daré más atención a lo que dicen y hacen los niños.
- Me acercaré mucho más a ellos.
- Me detendré a mirarlos a los ojos.
- Les manifestaré estímulos agradables.
- Les pondré atención a sus manifestaciones y los elogiaré, me acercaré a ellos y les daré más contacto físico.

5. EVALUEMOS:



- Observemos los cambios de comportamiento de los alumnos y de los Docentes.
- Qué cambio de ambiente ha tenido el aula ?
- Qué avances ha tenido el Docente en los conceptos y conocimientos a través de los grupos de estudio relacionados con el tema ?
- Se tendrán en cuenta las observaciones permanentes en el aula.

PARTICIPACION



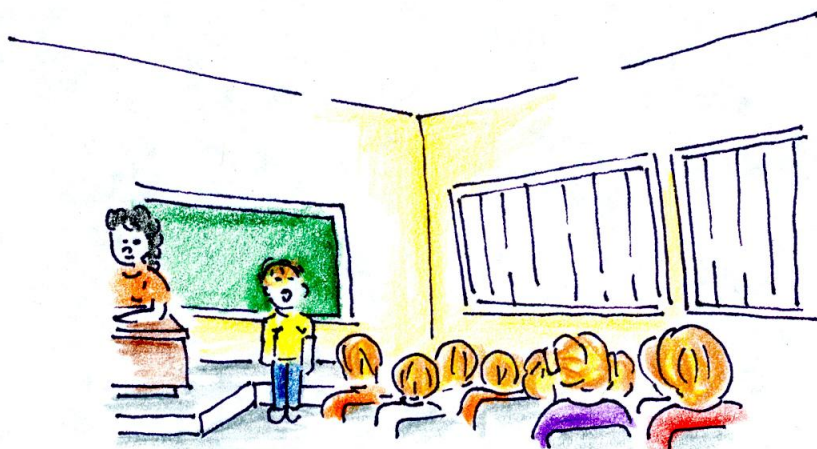
Los niños, el aula, la Escuela y el Maestro y su mutua interacción participativa existen dentro de un lugar físico, humano y social y en unas circunstancias históricas, es decir, dentro de la vida de las aulas de la cual forman parte.

En consecuencia, mejorar la calidad de la educación interactiva participativa en sus procesos y resultados significa, simultáneamente, mejorar la calidad de vida dentro del aula.

1. REFLEXIONEMOS Y COMPARTAMOS:

Reflexionemos sobre los siguientes aspectos:

A los alumnos en el aula no se les permite expresar sus ideas, sus sentimientos, pensamientos, sugerencias y exigencias en forma espontánea porque no se está acostumbrado a escucharlos con atención y a valorar la palabra de los niños en las decisiones que los afecta.



- Es un derecho que todo niño tiene de participar libremente, pues es el fundamento de la Democracia.
- La forma metodológica y pedagógica que se lleva en el aula no permite la participación democrática.
- Si se fomenta la cooperación y la confrontación en el aula se logrará una participación democrática.

La autoridad, el poder y el saber manejado por el Maestro

limita la libertad en el aula y no permite la participación por cuanto los alumnos se vuelven dependientes, tímidos, inseguros y ven al Maestro como una figura de castigo.

2. CONSULTEMOS:



La participación es un mecanismo real de convivencia.

Si no hay participación no hay autonomía; por tanto a mayor participación, mayor autonomía.

La participación modifica las relaciones de autoridad, poder y saber que utilizan los Maestros con el grupo.

En un aula participativa debe predominar el respeto, la capacidad de diálogo, para favorecer y crear espacios que faciliten la identidad del otro, de tal manera que se vaya desarrollando una participación creciente que

favorezca la construcción colectiva.

La participación no es equilibrada si hay intereses personales y no se trabajan los intereses grupales.

Algunos niños se muestran tímidos, tienen actitud pasiva frente a la posibilidad de participar, por lo que no están acostumbrados a pedir la palabra y a que se les permita que la tomen.

Si permitimos la participación democrática en el aula, descubriremos el potencial de liderazgo que hay en ellos y se formará un alumno ideal, con capacidad crítica, creativo, autónomo, investigativo y seguro de sí mismo.

3. DEBATAMOS:

En su trabajo cotidiano, cómo promueve la participación en el aula con sus alumnos?

En su experiencia personal, qué obstáculos ha encontrado para que se dé la participación ?

En usted mismo.

En el aula.

En la Escuela.

En la familia.



4. DECIDAMONOS Y COMPROMETAMONOS:

Propongamos estrategias y acciones sobre cómo podemos fortalecer la participación a corto, mediano y largo plazo, en el aula, la Escuela y la familia; con miras a organizar y desarrollar un trabajo conjunto.



5. EVALUEMOS:

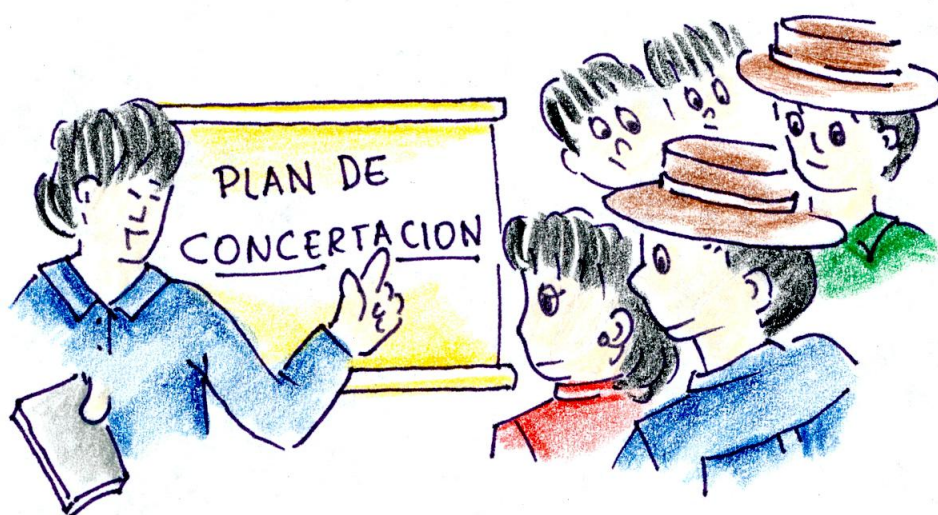
Después de esta reunión, qué debo cambiar en mi trabajo cotidiano ?

A través de un seguimiento, observaremos los cambios que se han percibido en las aulas integradoras, tanto en los alumnos como en los Docentes.



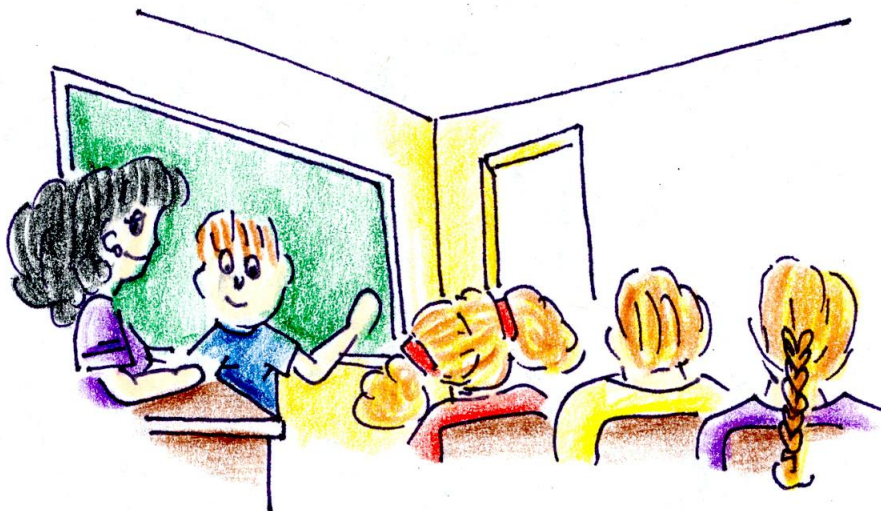
El fomento de la participación se logra haciendo confrontaciones, cuestionamientos y cooperación dándole importancia por igual a los participantes.

CONSTRUCCION DE NORMAS EN EL AULA



Cuando los Docentes imponen las normas disciplinarias rígidas en el aula, como: "siéntate o te sales del salón", "cállate, que molestas demasiado", "Por qué te levantas del puesto", "no vas para el baño ahora", "te quedas sin recreo", se observa una pérdida de tiempo, entorpeciendo las actividades de interacción, en el sentido de no ser provechoso para el niño ni para el grupo. Pero ante las concertaciones establecidas sobre la autoridad y la ley, el niño se siente con responsabilidad social, antes que el temor y el castigo.

1. REFLEXIONEMOS Y COMPARTAMOS:



LA VOZ DE DIOS.

En este momento se oye un timbre que anuncia la terminación de la jornada escolar. Un niño recoge sus libros y se apresta a salir. La Profesora le dice: -Bueno saquen ahora el cuaderno de tareas para que copien la tarea de mañana. -Profesora, pero ya hace rato que tocaron. Esta le dice: - Si tiene mucho afán, váyase, que a usted lo que le interesa es jugar; o es que tiene mucha hambre?. El niño se sienta y cuando la Profesora se ocupa en otra cosa comenta en voz baja para sí y sus compañeros que le quedan cerca: - Sí, claro, nos dice que la campana es la voz de Dios pero eso vale cuando estamos en recreo, pero para la salida de clases no es la voz de Dios. La Profesora empieza a dictar las tareas; un segundo niño con su porta libro terciado dice: - Hasta mañana

Profesora y va saliendo, la Profesora lo mira diciendo:

- Qué pasa hoy? Usted todavía no ha aprendido que aquí sólo se sale en fila cuando yo ordeno ?

- Profesora, pero es que ya tocaron... se atreve a responder el niño, ésta le contesta y eso que interesa? Usted ya sabe cuales son las tareas para mañana? Pues váyase si quiere, pero lo que es mañana le pregunto todas las tareas, y si no las trae se queda sin recreo el resto de la semana y su disciplina y conducta va a dejar mucho que desear en este mes.

A qué reflexión te lleva este contenido ?

2. CONSULTAMOS:

- Las normas son planteamientos mediante los cuales el niño puede saber que se espera de él.

- Es una descripción que permite al niño saber cómo y cuándo se debe hacer una cosa.

- Una definición que proporciona al niño la oportunidad de distinguir entre lo bueno y lo malo, entre lo que está bien y lo que no lo está, entre lo que es conveniente y

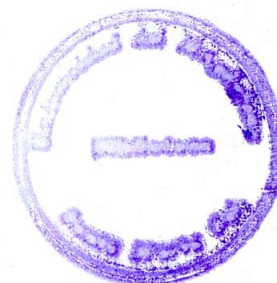
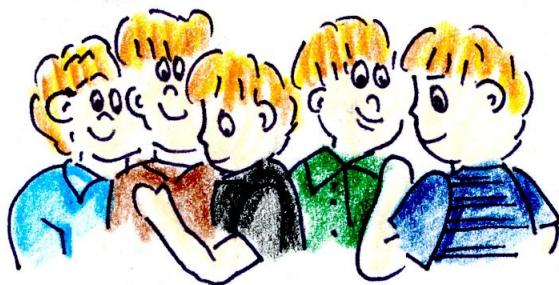
lo que no lo es.

Una comunicación, que permita al niño saber qué se espera de él, la escala de valores que tienen sus Maestros y qué es lo que éstos consideran buen comportamiento. A su vez, la norma permitirá a los Docentes saber cuándo el niño ha actuado de manera poco conveniente o, por el contrario, ha llevado a buen término las tareas encomendadas.

La norma es una regla que permite organizar la vida escolar dentro del aula facilitando la comprensión de las responsabilidades propias y ajenas.

Es un sistema para reducir tensiones, con el fin de que las cosas estén claras y que todas las partes sepan con cierta precisión qué puede ocurrir y cuando.

Las normas permitirán además a los Maestros concertar con sus alumnos aspectos tales como orden, responsabilidad, valores, actitudes, etc., cosas que el niño debe aprender primero en casa, antes de darse cuenta cómo se manifiesta en el mundo.



3. DEBATAMOS:

- De acuerdo a lo anterior, dé un concepto personal de normas.
- Qué normas ha concertado con sus alumnos en el aula ?
- Cuáles normas concertadas con el grupo cumplen los niños y cuáles no? Por qué?



4. DECIDAMONOS Y COMPROMETAMONOS:

Para que una norma sirva o nó a un grupo es necesario que sea razonable, es decir, que el niño disponga de suficientes recursos para cumplirlas, que se le de suficiente tiempo para asimilarla y que el niño pueda ponerla en práctica de acuerdo a sus capacidades.

El Docente debe asegurarse de poder distinguir cuando se ha cumplido la norma y cuando no.

Es necesario construir detalladamente para que puedan definir y describir lo que hay que hacer, de acuerdo a las necesidades presentadas.

Los compromisos adquiridos están en función de las normas más comunes que se dan en el aula. Tales como:

- Levantar la mano como señal de pedir la palabra.
- Alzar la tarjeta de color rojo como señal de necesidad fisiológica.
- Alzar la tarjeta con el dibujo de un reloj indicando salida o entrada al salón.

- Levantar la tarjeta con el dibujo de un niño con el dedo en los labios como señal de silencio.

5. EVALUEMOS:

A través de observaciones permanentes en las aulas integradoras se detectarán los cambios de comportamientos de los Alumnos y Docentes, sobre el cumplimiento o no de las normas concertadas.



5. CONCLUSIONES

La Escuela debe ofrecer al niño un ambiente donde él pueda desenvolverse libremente, donde pueda expresarse y relacionarse en forma espontanea, es al interior de la Escuela que deben recuperarse las formas de comunicación, afectividad, participación y concertación de normas, ya que las relaciones que se dan entre Mestro - Alumno no son más que relaciones mediadas por el lenguaje.

En la medida que al Alumno se le deja hablar de su mundo, de sus vivencias, de los conocimientos adquiridos fuera de la Escuela y el Maestro aprenda a escucharlo, teniendo en cuenta que éste también maneja un discurso que no es otra cosa que la expresión de los saberes adquiridos en su familia, en su comunidad, se podrá establecer una relación mucho más rica y ambos están aprendiendo, permitiéndole al niño en esta forma expresar de manera espontanea el mundo que está explorando.

En el aula se debe permitir al niño no ocultar el mundo

de su casa, de su barrio, más bien hay que facilitarle integrar lo que aprende en la Escuela. Indudablemente este ambiente lo formará más libre, crítico de su medio. Pues será un ciudadano que no temerá hablar en público, para expresar sus inconformidades, para discutir con sus amigos y vecinos los problemas que le aquejan, será este el primer paso para transformar el medio.

El papel del Maestro es y debe ser el de contribuir al mejoramiento de las relaciones a través de las intervenciones oportunas con el niño y su familia, entre el grupo de iguales y entre el niño y él.

Igualmente es importante que los Maestros tomen conciencia del papel que deben cumplir en el cambio social, es decir, ver en su práctica educativa un lugar de reflexión que cuestione la forma de interacción que allí se dan, no buscar en las políticas educativas las posibilidades de este cambio, esto supone que la educación no debe ser vista como una acción instrumental en donde lo que importa es el logro de objetivos, sino la educación como un espacio de interacción de sujetos.

En la medida en que el Docente permita en el aula de clase, actividades participativas siendo él un orientador, facilitador de los procesos interactivos,

contribuye a que los niños que presenta necesidades educativas especiales se favorezcan, porque se reconocen y profundizan las valoraciones de las necesidades educativas especiales, las cuales deben orientarse a identificar, estimar y evaluar cuales son las necesidades funcionales de cada Alumno en relación con su medio, así como sus posibilidades, con el fin de hacer adaptaciones que conllevan a la comprensión de su entorno.

La forma como el Maestro organice las actividades mejora sustancialmente la mutua aceptación, el respeto, aprovechamiento y el desarrollo escolar del grupo.

Hay que reconocer que ni la Escuela ni el Docente están preparados para responder a las necesidades individuales y heterogeneas de un grupo de Alumnos, pero en la medida en que se acepte y se pongan en práctica los conocimientos recibidos en las reflexiones y capacitaciones, se aprovecha el servicio de los recursos humanos, materiales y dotaciones se logrará una respuesta satisfactoria en el proceso de integración.

Dentro del conjunto de características que conforman la personalidad de un individuo, el conocer sus capacidades son parte muy importante por dos razones: En primer lugar se pueden detectar objetivamente en segundo lugar , van a

determinar el área en la cual se pueden desempeñar los niños cuando se integren posteriormente a cualquier actividad. La sociedad necesita conocer las capacidades de cada uno para ayudarlo a integrarse a ella. Cuando se conocen las capacidades de un niño, se pueden buscar las estrategias que le ayuden a desarrollarlas en forma óptima; es necesario tener en cuenta el ritmo de aprendizaje tanto de los niños con retardo mental como los del resto del grupo, teniendo en cuenta lo que el Alumno puede hacer.

Se puede fomentar la cooperación entre unos y otros para que disminuya el grado de autoritarismo por parte de los Maestros.

Se deben propiciar actividades para que los niños con retardo mental se integren más al grupo.

El Maestro debe abrir espacios para el diálogo, para propiciar concertaciones de normas y estimular afectivamente a los niños.

Se deben aprovechar situaciones que se dan en el aula para socializarlas y discutir las con el grupo.

El Maestro como jalonador de los procesos pedagógicos

debe igualmente jalonar los procesos sociales ya que la presencia de éstos no se dan en el aula y son los que más van a favorecer a un niño con R.M.

Las adaptaciones curriculares deberían tener en cuenta no sólo lo pedagógico sino cómo esas actividades pedagógicas se pueden volver sociales y que se transformen en actividades de la vida cotidiana del niño.

Las tareas de los niños deberían ser sencillos problemas de investigación y no repetición de planas.

La concertación de normas en el aula debería ser construida por el grupo porque esto permite que el niño las cumpla y las haga cumplir como una necesidad social y no por temor al castigo.

El equipo debe jalonar todos estos procesos conjuntamente con los Docentes, para que se observe más claramente el apoyo y la asesoría que se viene realizando.

Las capacitaciones de los Docentes deben apuntar a contribuir al manejo de la limitación, a las adaptaciones y cambios que hay que hacer y a saber detectar las necesidades especiales de los alumnos, para que puedan hacer mejores intervenciones y adaptaciones.

La investigación plantea la posibilidad de servir de guía a otros contextos escolares donde se integren niños con otros tipos de excepcionalidad.

Toda esta problemática permite entonces plantear una propuesta que apunte a mejorar las situaciones interactivas dentro del aula, actualizando e innovando tanto a los Docentes como a los Equipos que presten

asesorías y seguimiento a la integración, en lo relacionado a promover las interacciones afectivas, comunicativas, participativas y de concertaciones dentro del aula, igualmente en la búsqueda de la identificación de las necesidades educativas especiales y su consecución en los tipos de adaptaciones tanto curriculares como físicas que requieran los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. VASQUEZ, Carlos. Educación personalizada : una propuesta educativa para América latina. 2a.ed. Madrid : U. Nacional de Educación, 1990. p.73 (Colección Experiencias ; 39)
2. SPITZ, René. Problemas teóricos y metodológicos en el estudio del desarrollo infantil. Bogotá : Trillas, 1990. p.58 Citado por: Antonio Cobo. Psiquiatría infantil. 3a.ed. Bogotá : Editorial Trillas, 1992. p.78
3. TORRES MARTINEZ, Gertrudys. Desarrollo del niño en edad escolar. En: Erick Erickson. Etapas del desarrollo infantil. 2a.ed. Bogotá : Editorial USTA, 1985. p.199
4. STEINER, Jhon y SOUBERMAN, Ellen. Los procesos psicológicos superiores. Bogotá : Editorial Planeta, 1990. p.115 En: Módulo Problemas teóricos metodológicos en el estudio del desarrollo infantil. Bogotá : Editorial Grijalbo, 1982. p.184-186
5. COLL, César, MARCHESI, Alvaro y PALACIOS, Jesús. Desarrollo psicológico y educación. Nº 30. necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid : Alianza Editorial, 1990. p.50
6. COLL, Op. cit. p. 51

7. BARRETO, Marta H. VALENZUELA, Luz Estella. Socialización y educación en la libertad. 2a.ed. Bogotá : Editorial USTA, 1986. p.193
8. KOHLBERG, Lawrence. El sentido de lo humano. Bogotá : Carlos Cañón editores, 1990. p.49 citado por: Módulo Nº 3. Aspectos morales del desarrollo. 2a.ed. Bogotá : U.INCCA, 1992. p.45
9. BAUTISTA CASTELBLANCO, Carmen Lucy. Desarrollo del niño menor de siete años. 2a.ed. Bogotá : Editorial USTA, 1985. p. 66-67
10. BEAUVOIR, Simone. El segundo sexo. Buenos Aires : Siglo XX, 1981. p.93 En: Módulo Nº 3, Aspectos morales del desarrollo. 2a.ed. Bogotá : Editorial Grijalbo, 1992. p.20
11. BAUTISTA. Op. Cit. p.67
12. BERGER, Peter Y LUCKMAN, Thomas. La construcción social de la realidad. Buenos Aires : Siglo XX, 1968. p.37 En: Módulo Nº 3, Aspectos morales del desarrollo. Bogotá : Editorial Grijalbo, 1992. p.2
13. PANDOLFI, Anna María. Psicología infantil. 2a.ed. Barcelona : Nauta, 1979. p.47
14. BARRETO R., Op. cit. p.193
15. GALLEGO, Fabio y GARCIA, Gloria. Proyecto estrategias pedagógicas para niños que presentan diferentes ritmos de aprendizaje en la escuela regular. Bogotá : MEN, 1993. p.16
16. ULIVIERE, Simonetta. Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Madrid : MEC, 1986. p.25 En: Módulo Nº 3, Aspectos morales del desarrollo. 2a.ed. Bogotá : U.INNCA, 1986. p.11-12

17. TORRES MARTINEZ, Gertrudys. Desarrollo del niño en edad escolar. 2a. ed. Bogotá : USTA, 1985. p.264
18. CRESPO CANO, Virgilio. El niño hacia un enfoque integrador. Bogotá : USTA, 1984. p.144-145
19. COLL, Op. cit. p.50
20. Ibid. p.55
21. Ibid. 58 pp.
22. DUEÑAS BUEY, María Luisa. La valoración de las necesidades educativas especiales ante la reforma educativa: departamento método de investigación y diagnóstico en educación. Madrid : U.Nacional de Educación, 1991. p.3
23. PAYNE, Maison y MURRAY, Renz. La integración en las clases ordinarias de los alumnos con retardo escolar. París : Editorial Maine, 1977. p.16 citado por GAVIRIA, María Luisa Módulo integración educativa. Bogotá : MEN, 1993. p.46
24. MACMILLAN. Et al. Special educational research on midly handicapped. New York : Edition Londres, 1986. p.686 - 724 citado por GAVIRIA, María Luisa Módulo integración educativa. p.46
25. ECHEITA, Gerardo. Las necesidades educativas especiales: centro nacional de recursos para la educación especial. Tema 1. Madrid : Ministerio de educación y ciencias, 1989. p.14

BIBLIOGRAFIA

- ALDANA DE CONDE, Graciela. ARISTIZABAL HOYOS, Arnaldo.
Introducción a la psicología educativa: 3a.ed.
Bogotá : Universidad Javeriana, 1992. 75p.
- BARRETO R., Marta Helena, VALENZUELA C, Luz Estella.
Socialización y educación en la libertad. 4a.ed.
Bogotá : USTA, 1986. 275p.
- BAUTISTA CASTELBLANCO, Carmen Lucy. Desarrollo del niño
menor de siete años. 2a.ed. Bogotá : USTA, 1985.
348p.
- BAYONA, Reynalda; RUBIANO, Dora; PAEZ, Mercy; SALINAS
Lucy. Integración educativa, lineamientos generales.
Santafé de Bogotá : MEN, 1991. 80p.
- BEAN, Ed REYNOLD, Clemes HARRIS. Cómo disciplinar al
niño sin sentirse culpables. Bogotá : Printer, 1988.
77p.
- BEAUVOIR, Simone. El segundo sexo. Buenos Aires : Siglo
XX, 1981.
- BERGER, Peter Y LUCKMAN, Thomas. La construcción social
de la realidad. Buenos Aires : Siglo XX, 1968.
- COLL Cesar, MARCHESI Alvaro y PALACIOS Jesús. Desarrollo
psicológico y educación, III: Necesidades educativas
especiales y aprendizaje escolar. Madrid : Alianza

editorial, 1990. 427p.

CRESPO CANO, Virgilio. El niño hacia un enfoque integral. 2a.ed. Bogotá : USTA, 1984. 408p.

DUEÑAS BUEY, María Luisa. La valoración de las necesidades educativas especiales ante la reforma educativa: departamento método de investigación y diagnóstico en educación. Madrid : U. Nacional de Educación, 1991. 50p.

ECHEITA, Gerardo. Las necesidades educativas especiales. Centro nacional de recursos para la educación especial. Tema 1. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, 1989. 45p.

ENGLISH Y A CH. ENGLISH, Diccionario de Psicología y Psicoanálisis. Buenos Aires : Paidós, 1977. 900p.

GALLEGO, Fabio y GARCIA, Gloria. Proyecto estrategias pedagógicas para niños que presentan diferentes ritmos de aprendizaje en la escuela regular. Bogotá : MEN, 1993. 100p.

GAVIRIA, María Eugenia. Integración Educativa. Bogotá : MEN, 1993. 80p.

GUERRERO, José Francisco; LOPEZ Melero, Miguel. Lecturas sobre integración escolar y social: la integración de niños con necesidades educativas especiales en un sistema escolar separado. Barcelona : Ediciones Paidós, 1993. 283p.

KOHLBERG, Lawrence. El sentido de lo humano. Bogotá : Carlos Cañón editores, 1990. 250p.

MACMILLAN. Et al. Special educational research on mildly handicapped. New York : Edition Londres, 1986. 179p.

MESA, Mónica. GUZMAN, Jorge Enrique. Psicología Evolutiva de 0 a 10 años: 3a.ed. Bogotá : Univ. Javeriana, 1992. 105p.

MUSSEN, CONGER, KAGAN. Desarrollo de la personalidad del niño. 4a.ed. México : Trillas, 1991. 563p.

ORTIZ PINILLA, Nelson; ROBLEDO, Angela María. La realidad escolar, un desafío a la creatividad. Psicología II, Módulo 2: 3a.ed. Bogotá : Universidad Javeriana, 1992. 95p.

PAYNE, Maison y MURRAY, Renz. La integración en las clases ordinarias de los alumnos con retardo escolar. París : Editorial Maine, 1977. 87p.

PANDOLFI, Anna María. Psicología infantil. 2a.ed. Barcelona : Nauta, 1979. 150p.

PINEDA, David. Esbozo general sobre trastornos neurológicos que producen en el niño desempeños escolares diferentes: una visión humanística. Bogotá : Equipo Técnico Educación especial. MEN, 1993. 60p.

PICA Louis, Vayer. Educación psicomotriz y atraso mental. Barcelona : Editorial Científico Médica, 1969. 350p.

PTREV. Integración educativa, salud comunidad: cinco niños, experiencias de integración en Tunjuelito. 2a.ed. Santafé de Bogotá : Serie publicaciones Especiales, 1991. 35p.

RICHARDS Martin P.M. La integración del niño en el mundo social. Buenos Aires : Amorrortu Editores, 1974. 301p.

ROGERS Carl R. Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta: la relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje. 2a.ed. Barcelona : Ediciones Paidós, 1991. 362p.

SASTRE Genoveva, MORENO MARIMON, Monserrat: Enciclopedia práctica de pedagogía. Barcelona : Editorial Planeta, 1988. 337 a 376 p.

SPITZ, René. Problemas teóricos y metodológicos en el

estudio del desarrollo infantil. Bogotá :
Editorial Trillas, 1990. 245p.

STEINER, Jhon y SOUBERMAN, Ellen. Los procesos
psicológicos superiores. Bogotá : Editorial Planeta,
1990. 225p.

TORRES MARTINEZ Gertrudys. Desarrollo del niño en edad
escolar. 2a.ed. Bogotá : USTA, 1985. 384p

ULIVIERE, Simonetta. Historiadores y sociólogos en busca
de la infancia. Madrid : MEC, 1986.

VASQUEZ, Carlos. Educación personalizada: una propuesta
educativa para América Latina. 2a.ed. Madrid : U.
Nacional de Educación, 1990. 90p. (Colección
Experiencias ; 39)

WEINSTEIN, Grace W.; YELOW, Stephen L... La psicología
en el aula. México : Editorial Trillas, 1991. 433 p.

ANEXO A. CRONOGRAMA DE VISITAS A LAS ESCUELAS

OBJETIVOS: Presentar a los Docentes y directivos Docentes el estudio de investigación, con el fin de dar a conocer las actividades a realizar en cada escuela para la recolección de la información.

Recolectar la información en las cuatro aulas escogidas mediante seis visitas de observación en cada una de ellas, a través del instrumento de campo.

NOMBRE DE LA ESCUELA	FECHAS	NUMERO DE VISITAS	JORNADA	RESPONSABLES
CONCENTRACION ESCOLAR SIMON ARAUJO	03-05-1996 03-12-1996 03-13-1996 03-15-1996 03-18-1996 03-19-1996	6	Vespertina	NUBIA TULENA ANNELISE MONTAÑO
ESCUELA LA PALMA	03-06-1996 04-10-1996 04-11-1996 04-12-1996 04-15-1996 04-16-1996	6	Vespertina	NUBIA TULENA ANNELISE MONTAÑO
JARDIN INFANTIL	03-07-1996 04-17-1996 04-18-1996 04-19-1996 04-22-1996 04-23-1996	6	Matinal	NUBIA TULENA ANNELISE MONTAÑO
ESCUELA ANEXA	03-08-1996 04-09-1996 04-11-1996 04-12-1996 04-15-1996 04-16-1996	6	Matinal	NUBIA TULENA ANNELISE MONTAÑO

**ANEXO B. GUIA DE OBSERVACION EN EL AULA
DE LA ESCUELA CONCENTRACION ESCOLAR "SIMON ARAUJO".**

JORNADA: Vespertina.

FECHAS: 12 al 19 de Marzo de 1996

SITUACION OBSERVADA: INTERACCION SOCIAL EN EL AULA ENTRE
DOCENTE - ALUMNO, ALUMNO - ALUMNO, ALUMNO - DOCENTE.

CONTEXTO OBSERVADO: GRADO TERCERO DE LA BASICA PRIMARIA.

DESCRIPCION DE LA SITUACION

El aula es un espacio dividido por un biombo donde funciona otro curso, presentándose mucha interferencia en el desarrollo de las actividades. Igualmente su ubicación hacia la calle presenta para los niños gran dificultad en la concentración, atención y asimilación al llegar al

aula.

Todos los niños se encontraban sentados en sus respectivas sillas realizando las actividades indicadas por el Maestro.

Las relaciones se limitaban a llamados de atención, correcciones de tareas, elaboración de planas, pasadas al pizarrón, indicando quién quería pasar.

Los niños interactúan entre sí, pero la Maestra los interrumpe imponiendo el orden y la disciplina.

Una niña se acerca a la Maestra queriendo tocarla por el hombro, pero ésta con un gesto de rechazo corporal y verbal de "no molesten, estense quietos, vayan a sentarse", los rehusa.

Con frecuencia los niños se levantan del puesto a pedir permiso para ir al baño, en ocasiones la Maestra se los concede y otras les dice: "Hay que educar el organismo, esperen a que los otros que fueron regresen".

Los niños tienden a permanecer quietos y pasivos en sus puestos por temor a la Maestra.

REFLEXION TEORICA FRENTE A LA SITUACION

La comunicación gira en torno a los aspectos que el Docente impone, sin crear condiciones para la expresión de sentimientos e inquietudes de opiniones propuestas, abonando un terreno para la sumisión, el silencio, la conformidad, temor, abandono y baja autoestima a la vez restringiendo el desarrollo de su expresión verbal.

La carencia de afecto hace que no se den respuestas afectivas de aprobación, aceptación o colaboración si se ha carecido de esto.

Un niño descubre y adquiere los valores y las normas en la convivencia, aprende lo que está bien o lo que está mal, lo cual lo lleva a saber lo que debe hacer cuando tenga que elegir una situación en la vida social.

VIVENCIA PERSONAL FRENTE LA SITUACION

Se conversa con la Maestra para que propicie actividades cooperativas y de confrontación.

Se hacen sugerencias para que aproveche situaciones que se dan de interacción y concerte con los Alumnos algunas normas para la seguridad y bienestar de los niños.

Se hizo necesario conversar con la Maestra sobre el grupo a su cargo donde los niños muestran necesidad de tipo especialmente afectividad, comprensión y de fomentar entre ellos compañerismo y actitud interactiva sana, de tal manera que puedan darse las intervenciones y confrontaciones sin gritos.

**ANEXO C. GUIA DE OBSERVACION
EN EL AULA DE LA ESCUELA "LA PALMA".**

JORNADA: VESPERTINA

FECHAS: 10 al 16 de Abril de 1976.

SITUACION OBSERVADA: INTERACCIONES SOCIALES EN EL AULA
ENTRE DOCENTE - ALUMNO, ALUMNO - ALUMNO, ALUMNO - DOCENTE.

CONTEXTO OBSERVADO: GRADO TERCERO DE LA BASICA PRIMARIA.

DESCRIPCION DE LA SITUACION

Se observó que la Maestra se dirigía en tono más suave y cariñoso con las niñas que con los varones.

Entre las niñas se dieron manifestaciones de mayor afectividad verbal y de contacto físico.

Entre mayor edad del Docente, menos expresiones afectivas hacia los niños y mayor uso de autoritarismo.

Lo mismo se observó entre los niños de mayor edad quienes permanecían más pasivos y demostraban menos afectividad.

Se observó que la comunicación entre los niños era en tonos bajos manifestando temor a la Maestra.

Las constantes llamadas de atención del Docente hacia los niños inhiben la libre y espontanea expresión del grupo.

Las relaciones sólo se reducen a las actividades pedagógicas y a la elaboración y trascripción de tareas.

REFLEXION TEORICA FRENTE A LA OBSERVACION

La mujer por el rol que representa n nuestra cultura se muestra más delicada y manifiesta mayor afecto en público que los varones.

Los patones culturales familiares de poder y autoridad se transfieren de generación en generación.

Las prácticas educativas y las manifestaciones afectivas tales como las caricias, los juegos, las tonalidades de la voz, el lenguaje, el contacto cotidiano, entre otros, son expresiones sutiles e intensas de la diferenciación por género. La procedencia geográfica o regional de la

familia y el arraigo a determinadas tradiciones culturales propias de una raza. también tienen incidencia notable en el carácter y contenido de la socialización primaria.

VIVENCIA PERSONAL FRENTE A LA SITUACION

Se le sugirió a la Maestra que le diera más participación y confianza a los Alumnos para que estos perdieran el temor y el miedo hacia ella.

Para que los niños no estuvieran todo el tiempo sumisos, sin poder hablar y sin levantarse del puesto se le insinuó que organizara actividades de confrontación y de cooperación.

La constante interrupción de pedir permiso dejaba ver la manera como los niños querían librarse del aula, por lo tedioso y monótono de la clase, simulando pedir permiso para dirigirse al baño.

ANEXO D. GUIA DE OBSERVACION
EN EL AULA DEL JARDIN INFANTIL NACIONAL.

JORNADA: MATINAL

FECHAS: 17 al 23 de Abril de 1996.

SITUACION OBSERVADA: INTERACCIONES SOCIALES EN EL AULA
ENTRE DOCENTE - ALUMNO, ALUMNO - ALUMNO, ALUMNO - DOCENTE.

CONTEXTO OBSERVADO: JARDIN B

DESCRIPCION DE LA SITUACION

La Maestra cuestiona a los niños sobre los intereses particulares de cada uno con relación al tema y a la actividad que se estaba realizando.

Se observó la forma comunicativa de mayor libertad de expresión donde los niños se les satisface las preguntas y las inquietudes.

La Maestra orienta a los niños, enfatizando aspectos y temas prácticos sobre la naturaleza y los hábitos de higiene.

Los niños construían sus textos libres y la Maestra les asistía el trabajo individual que realizaban.

La Docente estaba siempre atenta a las manifestaciones de cariño como besos, abrazos y expresiones verbales como "qué lindo hace su trabajo, eres muy capaz fíjate cómo terminas de bien el trabajo" y estaba pendiente de asistir siempre a la niña integrada.

REFLEXION TEORICA FRENTE A LA OBSERVACION

La preparación y la disposición de los Docentes influye positivamente en la orientación y asistencia del grupo.

Si los Maestros tienen una preparación adecuada para trabajar en el aula regular con niños integrados se disminuyen los miedos y los prejuicios de éstos.

VIVENCIA PERSONAL FRENTE A LA SITUACION

La Maestra contribuye en forma muy creativa al desarrollo y dirección de las potencialidades del niño, lo guía en

la realización de los hábitos y destrezas, se interesa sobre la manera en desarrollar el poder de observación de los niños.

Se fomenta la comunicación, la participación, la concertación y se dan expresiones afectivas tanto verbal como física.

Se trabaja con situaciones y contexto de la vida real.

ANEXO E. GUIA DE OBSERVACION
EN EL AULA DE LA ESCUELA ANEXA A LA NORMAL.

JORNADA: MATINAL

FECHAS: 9 al 16 de Abril de 1996.

SITUACION OBSERVADA: INTERACCIONES SOCIALES EN EL AULA
ENTRE DOCENTE - ALUMNO, ALUMNO - ALUMNO, ALUMNO - DOCENTE.

CONTEXTO OBSERVADO: GRADO SEGUNDO DE LA BASICA PRIMARIA.

DESCRIPCION DE LA SITUACION

Los niños hacen actividades de transcripción del pizarrón al cuaderno.

Se lanzan los lápices unos a otros, la Maestra interviene poniendo el orden con autoridad y mandando a los niños a sentarse.

El niño integrado es llamado por lista para revisión de

la tarea, a quien se le coloca un visto bueno, observándose errores en ésta.

La Maestra hace intervenciones siempre refiriéndose a los ejercicios que los niños están realizando o para llamar la atención con expresiones como: siéntense, no molesten.

Se observó que al al llegar una persona ajena al grupo se muestran indiferentes ante las normas de cortesía establecidas, los niños sólo interactuaban con sus útiles y cuadernos nunca con materiales didácticos.

Esporádicamente la Maestra expresa estímulos afectivos y de y de aprobación sólo con algunos niños que se portan bien o que estén quietos.

Entre los niños se observó mayor contacto físico y expresión de cariño.

REFLEXION TEORICA FRENTE A LA OBSERVACION

La comunicación que se usa es vertical donde prima el poder, la autoridad y el saber del Maestro.

Las actividades cooperativas se deben fomentar, por cuanto hay participación de todos los miembros del grupo

y se fomenta el respeto.

Un niño y un Docente carente de afecto se le dificulta igualmente dar afecto, por lo que no están acostumbrados ni a dar ni a recibir éste.

Las normas se concertan y se construyen de acuerdo a la necesidad presentada en un grupo, es decir las reglas emanan de la necesidad social.

VIVENCIA PERSONAL FRENTE A LA SITUACION

Se sugirió a la Maestra organizar actividades participativas por cuanto el niño integrado se mostraba tímido, aislado y poco comunicativo.

Se le indicó igualmente que hiciera confrontaciones en todas las actividades ya que esto fomenta en los niños mayor participación, autonomía, respeto, comunicación y socialización de saberes.

ANEXO F. ENTREVISTA DIRIGIDA
PARA DOCENTES DE LAS ESCUELAS ESCOGIDAS

¿ Por qué considera usted que la Escuela rechaza a los niños con algún tipo de limitación ?

¿ Cuáles obstáculos impiden la integración de los niños limitados a la Escuela regular ?

¿ Por qué cree usted que el niño integrado con limitación en el aula es una dificultad para el Docente y para el grupo ?

¿ Qué tipo de relaciones afectivas se dan en el aula ?

¿ Qué tipo de actividades participativas se dan en el aula ?

¿ Qué clase de acuerdos se dan entre Maestros y Alumnos en el aula ?

¿ Cuáles son las formas más comunes de comunicarse el Docente con el niño y el niño con el Docente ?

¿ Qué piensa si en el curso donde estudia su hijo hay niños con limitaciones físicas o mentales ?